

**Universidade de Lisboa**



**Ver-se ao espelho:  
Autorretrato e a busca da identidade**

**Susana Cristina Ferreira de Carvalho**

Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo  
Professor Doutor José Domingos Rego

2017



**Universidade de Lisboa**



**Ver-se ao espelho:  
Autorretrato e a busca da identidade**

**Susana Cristina Ferreira de Carvalho**

Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo  
Professor Doutor José Domingos Rego

2017



## DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu, Susana Cristina Ferreira de Carvalho, declaro que a presente dissertação de mestrado intitulada “Ver-se ao espelho: autorretrato e a busca da identidade”, é resultado da minha investigação pessoal e independente. O conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas na bibliografia ou outras listagens de fontes documentais, tal como todas as citações diretas ou indiretas têm devida indicação ao longo do trabalho segundo as normas académicas.

A Candidata

*Susana Cristina Ferreira de Carvalho*

Lisboa, 5 de outubro de 2017.



“Mais interessante é o caso em que sabemos ter à nossa frente um espelho deformante, como sucede nos parques de diversões. A nossa atitude torna-se então dúplice: por um lado divertimo-nos, ou seja, gozamos as características alucinatórias do canal.

Decidimos então aceitar (ludicamente) ter três olhos, ou uma grande pança, ou as pernas curtíssimas, tal como se aceita uma fábula. Na realidade, colocamo-nos numa espécie de férias pragmáticas: aceitamos que os espelhos, que por regra devem dizer a verdade, não a digam. Mas a nossa suspensão da incredulidade não se refere tanto à imagem, quanto à virtude da prótese deformante.

O jogo é complexo: por um lado comporto-me como se me encontrasse diante de um espelho plano, que diz a verdade e acho que ele me reenvia uma imagem «irreal» (daquilo que eu não sou). Se tomo a imagem por boa, ajudo por assim dizer o espelho a mentir. O prazer que experimento neste jogo não é da ordem estritamente semiótica, é de ordem estética.”

(Eco, 1989, p. 32)





## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais.

Ao professor orientador José Domingos Rego, por todo o acompanhamento, rigor, empenho e paciência demonstrados ao longo deste trabalho.

À professora cooperante Teresa Ferreira, pelo auxílio dado nas aulas supervisionadas.

À amiga Fernanda Albuquerque, pelo apoio inalcançável e ajuda na revisão dos textos.

Ao amigo Tomás Passeiro, *idem*.

E a todos aqueles que me ajudaram neste percurso embora não refira aqui.



## RESUMO

O relatório de Prática de Ensino Supervisionada *Ver-se ao espelho: autorretrato e a busca da identidade* foi elaborado a partir de uma intervenção pedagógica, no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, na disciplina de Desenho A durante o 2º período letivo, numa turma do 12º ano da Escola Secundária da Portela, em Lisboa.

Os módulos trabalhados em estágio tiveram em consideração o desenvolvimento de conteúdos a nível da prática do desenho: linha, trama, mancha, contraste, cor, repetição, distorção, simplificação e sugestão do espaço. O objetivo da unidade didática prendeu-se com a evolução das competências do aluno, perante uma observação mais atenta, consciente e apurada, através do “saber ver” no desenho e na busca da própria identidade; aprendizagem da gestão do tempo para cada exercício e a experimentação e aperfeiçoamento de várias técnicas em diferentes materiais.

Na primeira parte, referente ao *enquadramento teórico*, apresentam-se os principais conceitos: Autorretrato, Autorrepresentação, Espelho, Identidade e Desenho. Concebe-se um levantamento de obras com os referidos conceitos patentes ao longo da história de arte. Justifica-se a respetiva importância aplicada ao contexto dos alunos, adotando um cariz motivacional de inserção na atual cultura dos jovens. Na segunda parte, elabora-se o *contexto escolar*, nomeadamente no que respeita à descrição histórica e geográfica e ao espaço físico, projeto educativo, organização escolar e curricular e caracterização socioeconómica dos alunos da escola e da turma. Na terceira parte, integra-se a *unidade didática*, desenvolvida especificamente para a turma descrita, apresenta-se uma planificação e analisa-se o processo de aprendizagem em sala de aula e os resultados obtidos, concluindo-se com uma reflexão sobre os mesmos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autorretrato, Autorrepresentação, Espelho, Identidade, Desenho.



## ABSTRACT

The report on the supervised teaching practice *Self-portrait: into the looking glass seeking one's identity* has been developed on a teaching approach included in the Master Degree Practice on Visual Arts Teaching, in the context of the school subject Drawing A, in the course of the 2nd school term of a 12th grade class at Portela High School, in Lisbon.

On the approach to the modules in the teaching practice, I considered developing contents at the drawing practice level: line, stain, contrast, colour, repetition, distortion, simplification and suggestion of space. I aimed at the development of student competences in terms of: a more attentive, conscious and minute observation, through an act of “grasping the meaning” in the drawing and in the search for self-identity; time management learning for each exercise and the experimentation and perfecting of different techniques according to different materials.

In the first part, referring to the theoretical frame, the main concepts are presented – self-portrait, self-representation, mirror, identity and drawing. A set of works containing these concepts are aluded to and presented in the context of the history of art. Their importance is explained according to the students' context, whose motivational character has been englobed in the current youth culture. The second part is concerned with the school context characterization, namely the school historical, geographical and physical grounds, educational agenda, school and curricula organization and socio-economical status of the students in the class and in the school. The teaching unit is the topic of the third part of this report. It was developped specifically for the class described. A plan was outlined and the learning process in the classroom as well as the outcome was analized, resulting in a final reflexive conclusion.

**KEYWORDS:** Self-portrait, Self-representation, Mirror, Identity, Drawing.



## **ÍNDICE GERAL**

### **LISTA DE**

ABREVIATURAS.....xix

ÍNDICE DE FIGURAS.....xix

ÍNDICE DE GRÁFICOS.....xxi

ÍNDICE DE TABELAS.....xxi

**INTRODUÇÃO**.....1

**1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**.....5

1.1. A revisitação do espelho na obra de arte.....6

1.1.1. Os espelhos na mitologia greco-romana.....6

1.1.2. Os espelhos e a deflagração do espaço.....8

1.1.3. O autorretrato e a imagem espelhada.....12

1.1.4. Os espelhos e as experiências deformantes do real.....27

1.2. O desenho no contexto do autorretrato.....37

1.2.1. O desenho, o autorretrato e a imagem refletida.....37

1.3. O caos imagético e as repercussões no ensino.....43

1.3.1. Contemporaneidade da imagem em espaço urbano.....43

**2. CONTEXTO ESCOLAR**.....50

2.1. Caracterização histórica.....50

2.2. Localização.....51

2.3. Instalações.....53

2.4. Projeto educativo.....63

2.5. Organização escolar e curricular.....64

2.6. O Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide.....64

2.7. A Escola Secundária da Portela.....65

2.8. O Departamento de Artes.....68

2.9. A Turma.....69

**3. UNIDADE DIDÁTICA**.....73

3.1. Caracterização da disciplina de Desenho A.....73

3.2. A turma e os aspetos a melhorar: objetivos de aprendizagem.....75

3.3. Enquadramento curricular.....77

3.4. Apresentação da unidade didática.....80

3.5. Contextualização dos módulos.....81

3.6. Metodologia.....82

3.7. Planificação geral da unidade didática.....	83
3.7.1. Trabalho de aula.....	83
3.7.1.1.Módulo I.....	83
3.7.1.2.Módulo II.....	84
3.7.1.3.Módulo III.....	86
3.7.1.4.Módulo IV.....	87
3.7.1.5.Módulo V.....	88
3.7.1.6.Módulo VI.....	90
3.7.1.7.Módulo VII.....	91
3.7.1.8.Módulo VIII.....	93
3.7.1.9.Módulo IX.....	96
3.7.2. Trabalho de casa.....	98
3.7.2.1. Módulo X.....	98
3.7.2.2. Módulo XI.....	101
3.8. Descrição das aulas.....	102
3.8.1. Módulo I.....	102
3.8.2. Módulo II.....	103
3.8.3. Módulo III.....	105
3.8.4. Módulo IV.....	106
3.8.5. Módulo V.....	109
3.8.6. Módulo VI.....	110
3.8.7. Módulo VII.....	112
3.8.8. Módulo VIII.....	113
3.8.9. módulo IX.....	115
3.9. Análise dos trabalhos de casa.....	116
3.9.1. Módulo X.....	116
3.9.2. Módulo XI.....	117
3.10. Avaliação.....	118
<b>ANÁLISE E REFLEXÃO.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>131</b>
Anexo A - Investigação teórica para a elaboração dos módulos no contexto do desenho.....	131
Anexo B - Calendário do plano de aulas.....	171



Anexo C - Apresentações.....	172
Anexo D - Fichas informativas.....	189
Anexo E - Resultado dos exercícios.....	209
Anexo F - Exposição.....	238
Anexo G - Questionários.....	239
Anexo H - Visita de Estudo.....	260
Anexo I - Unidades de trabalho aplicadas no 11º ano.....,,	262
Anexo J - Relatório da professora cooperante.....	276

## LISTA DE ABREVIATURAS

AEPM - Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Caravaggio, <i>Narciso</i> , 1597-1599, Óleo sobre tela, 113 x 95 cm, Galleria Nazionale d'Arte Antica, Roma.....	7
<b>Figura 2</b> - Caravaggio, <i>Medusa</i> , 1597, Óleo sobre tela, 60 x 55 cm, Galleria degli Uffizi, Florença, Itália.....	8
<b>Figura 3</b> - <i>Galerie des Glaces</i> , Palácio de Versailles, França.....	9
<b>Figura 4</b> - Yayoi Kusama, <i>Infinity Mirrored Room</i> , 2011.....	11
<b>Figura 5</b> - Diego Velázquez, <i>As Meninas</i> , 1656, Óleo sobre tela, 3.20 x 2.76 m, Museu do Prado, Madrid.....	13
<b>Figura 6</b> - <u>Jan van Eyck</u> , <i>O Casal Arnolfini</i> , 1434, Óleo sobre madeira, 82 x 60 cm, <u>National Gallery, Londres</u> .....	15
<b>Figura 7</b> - Vincent Van Gogh, <i>Autorretrato com a orelha cortada</i> , 1889, Óleo sobre tela, 60 x 49 cm, Courtauld Galleries, Londres.....	17
<b>Figura 8</b> - Édouard Manet, <i>Autorretrato com uma paleta</i> , 1879, Óleo sobre tela, 83 x 67 cm, Coleção privada.....	18
<b>Figura 9</b> - Édouard Manet, <i>Un Bar aux Folies-Bergère</i> , 1882, Óleo sobre tela, 96 x 130 cm, Courtauld Institute Galleries, Londres.....	18
<b>Figura 10</b> - Jeff Wall, <i>Picture for Women</i> , 1979, Fotografia cinematográfica, 142.5 x 204.5 cm, Coleção privada.....	19
<b>Figura 11</b> - Juan Muñoz, <i>Five Seated Figures</i> , 1996, Espelho e resina de poliéster, 110 x 68 x 60 cm (cada figura aproximadamente), Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid.....	20

<b>Figura 12</b> - Dan Graham, <i>Octogon for Münster</i> , 1987, Instalação de vidro e de metal, Münster Sculpture Park, Alemanha.....	21
<b>Figura 13</b> - Michelangelo Pistoletto, <i>Partitura in nero</i> , 2010 - 2012, Serigrafia em aço inoxidável polido, 244 x 122 cm, Simon Lee Gallery, Hong Kong.....	22
<b>Figura 14</b> - René Magritte, <i>A reprodução interdita</i> , 1937, Óleo sobre tela, 81.3 x 65 cm, Museum Boijmans Van Beuningen, Roterdão.....	23
<b>Figura 15</b> - Noronha da Costa, <i>Sem título</i> , 1967, Madeiras e esferas de vidro pintadas a têmpera vinílica e espelhos.....	24
<b>Figura 16</b> - Robert Smithson, <i>Chalk and Mirror Displacement</i> , 1969, 8 espelhos e rochas de calcário de Oxted, Quarry e Inglaterra, 120 cm de diâmetro, Art Institute of Chicago.....	25
<b>Figura 17</b> - Helena Almeida, <i>Pintura habitada</i> , 1975, Acrílico sobre fotografia a preto e branco, 46 x 52 cm, Fundação Serralves, Porto.....	27
<b>Figura 18</b> - Parmigianino, <i>Autorretrato</i> , 1524, Óleo sobre painel convexo, 24.4 cm de diâmetro, Kunsthistorisches Museum, Viena.....	27
<b>Figura 19</b> - M.C. Escher, <i>Relativity</i> , 1953, Litografia sobre papel, 29 x 282 mm, M.C. Escher Foundation, Holanda.....	28
<b>Figura 20</b> - M.C. Escher, <i>Mão com esfera refletora</i> , 1935, Litografia sobre papel, 213 x 318 mm, M.C. Escher Foundation, Holanda.....	29
<b>Figura 21</b> - M.C. Escher, <i>Três esferas II</i> , 1946, Litografia sobre papel, 463 x 269 mm, M.C. Escher Foundation, Holanda.....	29
<b>Figura 22</b> - Hans Holbein, <i>Os Embaixadores</i> , 1533, Óleo e têmpera sobre madeira, 207 cm x 209.5 cm, National Gallery, Londres.....	30
<b>Figura 23</b> - <i>Anamorfose Cilíndrica</i> .....	31
<b>Figura 24</b> - André Kertész, <i>The Fortune Teller</i> , 1930, Impressão a gelatina e prata, 18.1 x 24.1 cm.....	31
<b>Figura 25</b> - Florence Henri, <i>Composição II</i> , 1928, Impressão a gelatina e prata sobre papel, 27.2 x 37.5 cm, Bauhaus, Berlim.....	32
<b>Figura 26</b> - Florence Henri, várias obras, datas e dimensões, Impressão a gelatina e prata sobre papel.....	32
<b>Figura 27</b> - Ângela Ferreira, <i>Casa Maputo: um retrato íntimo</i> , 1999, mini- Dv, cor, 1' loop mini - DV preto e branco, Museu do Chiado - MNAC, Lisboa.....	33
<b>Figura 28</b> - Jeff Koons, <i>Rabbit</i> , 1986, Aço inoxidável, 104 x 48 x 30 cm, Sonnabend Gallery, Nova Iorque.....	34

<b>Figura 29</b> - Anish Kapoor, <i>Sky Mirror</i> , 2013, Aço inoxidável, 5 m de diâmetro, Château de Versailles, França.....	34
<b>Figura 30</b> - Anish Kapoor, <i>Red Sky Mirror</i> , 2010, Aço inoxidável e esmalte, 274 x 290 x 146 cm, Kensington Gardens, Londres.....	35
<b>Figura 31</b> - Anish Kapoor, <i>C-Curve</i> , 2007, Aço inoxidável, 220 x 770 x 300 cm, Château de Versailles, França.....	36
<b>Figura 32</b> - Mapa de localização do Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide...	50
<b>Figura 33</b> - Mapa de localização da Escola Secundária da Portela.....	51
<b>Figura 34</b> - Mapa das instalações da Escola Secundária da Portela.....	53
<b>Figura 35</b> - Pavilhão amarelo.....	54
<b>Figura 36</b> - Sala de Geometria Descritiva do primeiro piso.....	55
<b>Figura 37</b> - Sala de Geometria Descritiva.....	55
<b>Figura 38</b> - Sala de Desenho.....	55
<b>Figura 39</b> - Prensa para matriz de gravura.....	56
<b>Figura 40</b> - Pavilhão azul.....	56
<b>Figura 41</b> - Biblioteca.....	57
<b>Figura 42</b> - Primeiro piso do pavilhão azul.....	58
<b>Figura 43</b> - Teatro.....	58
<b>Figura 44</b> - Auditório.....	58
<b>Figura 45</b> - Pavilhão laranja.....	59
<b>Figura 46</b> - Laboratório de Educação Tecnológica.....	59
<b>Figura 47</b> - Pavilhão verde.....	59
<b>Figura 48</b> - Pavilhão rosa.....	60
<b>Figura 49</b> - Laboratório de Biologia.....	60
<b>Figura 50</b> - Pavilhão roxo.....	61
<b>Figura 51</b> - Laboratório de Química.....	61
<b>Figura 52</b> - Campo exterior do pavilhão gimnodesportivo.....	61
<b>Figura 53</b> - Pavilhão gimnodesportivo.....	62
<b>Figura 54</b> - Trabalhos de alunos e professores integrados nas paredes dos pavilhões.....	62
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b>	
<b>Gráfico 1</b> - Número de alunos inscritos.....	64
<b>Gráfico 2</b> - Número de alunos inscritos no 3º Ciclo do Ensino Básico.....	66
<b>Gráfico 3</b> - Número de alunos inscritos no Ensino Secundário.....	66
<b>Gráfico 4</b> - Distribuição de turmas pelos diferentes níveis de ensino.....	67

**Gráfico 5** - Distribuição de docentes do Departamento de Artes por cada unidade curricular.....69

**Gráfico 6** - Número de alunas e alunos na turma 12º de Artes Visuais.....70

**Gráfico 7** - Opções de áreas de estudo dos alunos para o ingresso no Ensino Superior...72

## **ÍNDICE DE TABELAS**

**Tabela 1** - Níveis de ensino no AEPM.....51

**Tabela 2** - Distribuição de turmas por áreas curriculares.....68

\

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada resulta no âmbito de uma experiência de estágio pedagógico realizada no contexto do Mestrado em Ensino de Artes Visuais <sup>1</sup>. A prática letiva correspondeu ao estágio realizado na Escola Secundária da Portela, no Curso Científico Humanístico de Artes Visuais, na disciplina de Desenho A, numa turma do 12º ano (que anteriormente também tivemos oportunidade de acompanhar no 11º ano, com a mesma professora cooperante, no âmbito do primeiro ano de mestrado).

A unidade didática concebida e levada à prática letiva intitulou-se *Ver-se ao espelho: autorretrato e a busca da identidade*, inseriu-se no 2º período escolar, e teve a duração de três meses, aproximadamente.

Os módulos tiveram como objetivo promover uma visão consciente, partindo da utilização de *espelhos*, de forma a suscitar um maior foco e atenção na prática do desenho, uma vez que os alunos demonstravam algumas dificuldades de concentração, principalmente ao observar e ao traçar, no entendimento do constraste, entre outras.

Os módulos foram subdivididos em *Autorretrato*, *Autorrepresentação* e *Retrato* e associaram-se à exploração de diferentes materiais e técnicas.

A unidade didática subdividiu-se em onze módulos, nove definidos para serem trabalhados em sala de aula e dois direcionados para serem trabalhados em casa. Assim, os módulos elaborados foram os seguintes:

**Módulo I** - Autorretrato e superfície espelhada plana - Lápis de grafite

**Módulo II** - Autorretrato e superfície espelhada plana - Vários riscadores/Caneta de acetato/Marcador

**Módulo III** - Autorretrato e superfície espelhada deformante - Lápis de grafite

**Módulo IV** - Autorretrato/Retrato e superfície espelhada plana - Aguarela

**Módulo V** - Autorretrato e superfície espelhada plana - Colagem

**Módulo VI** - Retrato e gestualidade - Tinta-da-china

**Módulo VII** - Retrato/Figura humana e espaço exterior - Esferográfica/Caneta/Marcador

---

<sup>1</sup> O relatório teve também como base alguns trabalhos teóricos concretizados na cadeira de Iniciação à Prática Profissional I, II, III e IV, do Mestrado em Ensino de Artes Visuais.

**Módulo VIII** - Autorretrato - Fotografia/Pastel seco/Lápis de cor ou Caneta preta/Esferográfica preta ou Lápis de grafite

**Módulo IX** - Autorrepresentação - Fotografia/Esferográfica/ Lápis de grafite

**Módulo X** - Representação dos elementos do rosto - Lápis de grafite ou Lápis de cor

**Módulo XI** - Representação de trama em quadrícula - Esferográfica/Lápis de grafite

A construção dos exercícios práticos dos módulos surgiu de dois planos de investigação que se entrecruzaram: Enquadramento teórico (conceitos e temas) e investigação teórica para a elaboração dos módulos no contexto do desenho (materiais e técnicas de desenho).

A unidade didática, subdividida num conjunto de módulos, teve quatro objetivos principais: o primeiro objetivo dirigiu-se ao “saber ver”, despoletado através do desenvolvimento de uma capacidade de observação aprimorada, com a integração do espelho nos exercícios práticos de desenho; o segundo objetivo visou gerir o tempo para cada uma das tarefas propostas em sala de aula e em casa, através da divisão da unidade didática em módulos com durações de tempo específicos para cada um dos exercícios propostos; o terceiro objetivo direcionou-se a uma experimentação mais alargada de diferentes materiais e técnicas de desenho, por meio de um conjunto de módulos diversos de menor duração, de modo a permitir o desenvolvimento das potencialidades práticas do desenho em cada aluno; o quarto objetivo prendeu-se com a apresentação, no início de cada aula, de vários artistas, de diferentes períodos históricos, para proporcionar aos discentes novos conhecimentos e suscitar uma reflexão crítica acerca da articulação entre os aspetos conceptuais e as vertentes práticas de desenho exploradas nos processos de trabalho dos respetivos autores.

Os principais conceitos e temas desenvolvidos, através da pesquisa de materiais e técnicas em manuais de desenho, para os exercícios práticos em sala de aula foram: *autorretrato, retrato, autorrepresentação, desenho à vista, desenho com base em referente, esboço, medida, escala, proporção, contraste, trama, linha, mancha, aguada, síntese, redução, deformação, protuberância, caricatura, gestualidade, paisagem, perspetiva, profundidade, plano, objeto, detalhe, figura-fundo, claro-escuro, forma, contorno, composição, simetria, assimetria, fragmentação, elementos do rosto, expressão facial, gradação, valores tonais, valores monocromáticos, valores cromáticos.*

A *fotografia* foi também um recurso suplementar utilizado para a prática de desenho.

A unidade didática dividiu-se em duas partes distintas: a primeira parte dos módulos correspondeu à prática do *desenho à vista* e a segunda à prática do *desenho com base em referente fotográfico*.

Considerando os conteúdos do Programa de Desenho do 12º ano, os módulos funcionaram de modo a potenciar a experimentação de diferentes técnicas, anteriormente desenvolvidas, ou não, com diversos materiais, *atuantes, riscadores e aquosos*, tais como: lápis de grafite, esferográfica, caneta, marcador, aguarela, tinta-da-china, lápis de cor, pastel seco e papel. Esta foi uma continuação da abordagem à técnica de aguarela e à técnica de carvão, que havia sido desenvolvida em unidades de trabalho no 11º ano, com a mesma turma.

Para além da exploração dos diferentes meios atuantes, riscadores e aquosos, interagiram com *suportes* diferentes, ou seja, papeis com dimensões, formatos, resistências, texturas e colorações diversas.

Enquanto elemento complementar, recorreu-se à fotografia digital e a outros meios infográficos.

Os conteúdos dos módulos ligaram-se aos *procedimentos* com as técnicas e respetivos *modos de registo*: do *traço*, da *mancha* e *mistos* (através da combinação entre mancha e traço de diferentes materiais e da *colagem*). No que se refere aos *ensaios e processos de análise*, teve-se em consideração o *estudo das formas*, a *estruturação* e o *apontamento*, *estudo de formas naturais (de grande escala)*, *estudo de formas artificiais (objetos industriais)*, estudo de contextos e ambientes (espaços exteriores), *estudo do corpo humano* e *estudo da cabeça humana*; no que respeita aos *processos de síntese*, abordou-se a transformação gráfica da *sobreposição*, *simplificação*, *repetição* e *distorção* e a *invenção* através da *conceção de novas imagens para além dos referentes*. Na *sintaxe*, exploraram-se a *plástica da forma*, da *cor* e da *organização temporal* (nas questões de *ritmo* e *tempo*). Desenvolveu-se, nos conteúdos abordados, a questão do sentido, a *imagem no plano de expressão ou significativa*, dentro do contexto da *imagem e da realidade visual: representação, realismo e ilusão*; no âmbito do *observado*; teve-se em consideração o *conteúdo ou significado*, dentro dos *níveis de informação visual*, integraram-se *níveis de informação visual da completude e incompletude (acabado e inacabado)*, *totalidade e*

*fragmento, materialidade e discursividade* (Ramos, Barros, Queiroz & Reis, 2002, p. 6-7).

Por outro lado, abordou-se o trabalho de artistas clássicos e contemporâneos que trabalharam os conceitos, temas e técnicas tratados nos módulos da unidade didática.

O relatório apresenta a junção de dois polos essenciais: em primeiro lugar, uma *base teórica* sobre o tema investigado e, numa fase posterior, a aplicação desta ao *contexto prático* de sala de aula.

Essencialmente, o relatório encontra-se subdividido em três núcleos principais, sendo o primeiro capítulo o *enquadramento teórico*, que dispôs de uma base de investigação fundamental para a elaboração dos conceitos que figuraram na unidade didática, o segundo capítulo o *contexto escolar*, que teve em atenção o contexto do estabelecimento de ensino e dos respetivos estudantes, professores e funcionários, e o terceiro capítulo que teve em atenção a *unidade didática* escolhida para definir e analisar a componente curricular das atividades a realizar em sala de aula.

O relatório apresenta também informação acerca da visita de estudo que se planificou e realizou ao Museu Nacional de História Natural e da Ciência e ao Jardim Botânico de Lisboa, com o propósito central de apresentar aos alunos a exposição “Quarto Escuro”, integrada na Sala do Veado, da artista Adriana Molder. A visita à mostra de trabalhos tornou-se pertinente na medida em que se interligou aos conceitos: *rostos, retratos e personagens*.

Por fim, a unidade didática enquadrou-se na planificação da disciplina na escola e de acordo com o diálogo estabelecido com a professora cooperante.



## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Inicialmente, estabeleceu-se um diálogo com o professor coordenador sobre o tema e respetivos conceitos, que se pensaram trabalhar na unidade didática.

Começou por se aprofundar teoricamente o tema que se iria propor, para um melhor conhecimento dos conteúdos desenvolvidos na Prática de Ensino Supervisionada.

O enquadramento teórico baseou-se numa procura da contextualização histórica e artística sobre os conceitos fundamentais: *autorretrato e espelho*.

Por fim, construiu-se a respetiva planificação, que foi apresentada e aprovada pela professora cooperante.

O levantamento teórico teve como objetivo a análise dos conceitos para, numa fase posterior, se associarem principalmente aos capítulos *Contexto Escolar* (incluindo informações relativas à turma) e *Unidade Didática*, para uma elaboração e fundamentação conceptual mais consciente dos módulos. A partir dessa pesquisa e recolha, os dados foram depois relacionados com os conteúdos da Planificação da disciplina de Desenho A da professora cooperante e ao Programa de Desenho A, do 11º e 12º do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

A unidade didática intitulou-se *Ver-se ao espelho: autorretrato e a busca da identidade* e fundamentou-se nos conhecimentos seguintes.

## **1.1. A revisitação do espelho na obra de arte**

Para a contextualização da unidade didática recorre-se a uma investigação, no âmbito da história da arte, voltada para o entendimento do conceito de *espelho* associado à ideia de *autorretrato*.

Nos subcapítulos seguintes reúne-se uma série de informações baseadas nesses conceitos: *Os espelhos na mitologia greco-romana*, *Os espelhos e a deflagração do espaço*, *O autorretrato e a imagem espelhada*, *Os espelhos e as experiências deformantes do real*.

### **1.1.1. Os espelhos na mitologia greco-romana**

Sabe-se que o *espelho* apresenta sempre grande fascínio e interesse em vários contextos, em diferentes épocas e nas mais diversas áreas.

A palavra *espelho* tem origem no termo *Speculum*, que se relaciona com o verbo “especular”. Assim, o conceito de espelho encontra-se inicialmente ligado ao estudo dos astros e pretende-se que “enquanto superfície refletora seja o suporte de um simbolismo extremamente rico na ordem do conhecimento” (Chevalier & Gheerbrant, 1982, p. 300).

Em termos de simbologia, o espelho tem outras conotações que aludem ao desvendar da verdade e, conseqüentemente, à pureza da alma, caracterizada por um espírito imaculado. Encontra-se também ligado a raízes arcaicas de cultos de adivinhação em determinadas culturas, estabelecendo-se uma analogia entre as superfícies espelhadas da água e o aparecimento de seres espirituais nestas. Assim, desde a antiguidade, a função refletora do espelho suscita uma forte analogia entre a água e uma sensação de mistério, ao funcionar como fator de adivinhação. Esse elemento natural, com uma conotação rejuvenescedora, proporciona um momento de contemplação do sujeito, sendo que o olhar se torna “retemperador ao participar da substância da água, o olhar participa também da sua frescura, e através de um princípio de inversão, torna-se igualmente energético e rejuvenescido” (Reis, 2003, p. 3).

A anterior citação em muito se liga ao *Mito de Narciso*, existente na mitologia greco-romana. Uma das pinturas mais conhecidas é a representação do episódio mitológico por Caravaggio, datada de entre 1597 e 1599.



Figura 1 - Caravaggio, *Narciso*, 1597-1599, Óleo sobre tela, 113 x 95 cm,  
Galleria Nazionale d'Arte Antica, Roma

Através da leitura da lenda de Narciso, sabe-se que este, ao ver o próprio reflexo na água, fica de tal forma apaixonado pela imagem que, não se reconhecendo, tenta beijá-la. No entanto, a descoberta desse reflexo como sendo apenas uma imagem irreal e ilusória de si, logo traz um enorme desgosto ao herói, fazendo com que este se tente suicidar de seguida.

Por conseguinte, ao refletir-se sobre o anterior mito, pode mencionar-se que:

“O espelho não tem somente por função reflectir uma imagem; tornando-se a alma um perfeito espelho, participa da imagem e, por esta participação, ela sofre uma transformação. Existe, portanto, uma configuração entre o sujeito contemplado e o espelho que o contempla. A alma acaba por participar da própria beleza à qual se abre.”

(Chevalier & Gheerbrant, 1982, p. 302)

Também outra história mitológica relacionada com as propriedades refletoras do espelho é retratada por Caravaggio: o *Mito do herói Perseu* ou *da Medusa*.



Figura 2 - Caravaggio, *Medusa*, 1597, Óleo sobre tela, 60 x 55 cm Galleria degli Uffizi, Florença, Itália

Ao contrário do *Mito de Narciso*, o episódio greco-romano de Perseu caracteriza de forma benéfica o conceito de espelho, quando “é apenas olhando para a imagem refletida do que é perigoso absorver diretamente, que o herói consegue matar a Medusa de cabeça coberta de cobras” (Ronnberg, 2012, p. 592). No anterior caso, o reflexo adquire uma função mágica, onde o escudo espelhado se assume enquanto utensílio enganador e ilusório, conectando-se posteriormente à ideia da salvação do herói.

Estes episódios mitológicos ligados às imagens refletidas sempre foram vastamente trabalhados pelos artistas ao longo dos séculos, começando na antiguidade até aos nossos dias.

### **1.1.2. Os espelhos e a deflagração do espaço**

Refira-se a importância do espelho enquanto fator de deflagração e expansão do espaço, de forma ilusória.

Historicamente, o Barroco destacou-se pela concepção científica da teoria heliocêntrica de Copérnico determinada pela constatação de que “a Terra se move em volta do Sol, em vez de o Universo [se mover] em torno da Terra, como antes se supunha, [o que] mudou, para todo o sempre, o velho lugar designado ao Homem, no Universo” (Hauser, 1997, p. 37). Esta nova consciência tornou o homem um ponto insignificante no novo, extenso e ilimitado universo, posto que “a consciência de compreensão do grande Universo, avassaladoramente poderoso, de que ele-próprio era uma simples parte, tornou-se a fonte de uma autoconfiança sem precedentes e sem limites” (Hauser, 1997, p. 38) e também se refletiu na arte da época.

Assim, o Barroco apresenta uma constante procura de infinito, sendo que essa tendência se afirma na arquitetura, através de uma nova concepção de *espacialidade*. Também no Barroco Tardio se encontra “a conscious handling of spaces, of both real and illusionistic spaces”<sup>2</sup> (Kühnlenthal, 1990, p. 239) e, simultaneamente, a criação de uma consciência de movimento entre os elementos que se fundem nesse espaço. Existe um aspeto notável nos trabalhos artísticos fantasiosos dessa época, transformando a realidade em ficção. Bem como o espelho, um dos exemplos associados à expansão da realidade é a invenção do *trompe l’oeil*, que se manifesta como pintura ilusionista na arquitetura barroca que, se expande para uma “celestial vision”<sup>3</sup> (Kühnlenthal, 1990, p. 242). Existe, assim, uma amplificação do imaginário, incorporando uma dimensão da realidade com qualidades teatrais, entre jogos de luz e de sombra, usando a anamorfose a partir da técnica do *trompe l’oeil*.

É nessa circunstância que pode ser difundida a noção de deflagração do espaço que é proveniente dos reflexos do espaço barroco.

A *Galerie des Glaces* do Palácio de Versalhes<sup>4</sup> é um exemplo inconfundível do estilo barroco francês. Integra 17 janelas com vista para o jardim, para além de arcos suportados por pilares de mármore com figuras em bronze, as paredes da sala são constituídas por 21 espelhos, que criam a sugestão de multiplicação do espaço.



Figura 3 - *Galerie des Glaces*, Palácio de Versalhes, França

---

<sup>2</sup> Tradução livre: “um tratamento consciente dos espaços, quer dos espaços reais quer dos espaços ilusórios”.

<sup>3</sup> Tradução livre: “visão celestial”.

<sup>4</sup> Em 2016, o tema dos espelhos é igualmente explorado por Olafur Eliasson, através de instalações em contexto de arte pública em espaços museológicos – como *Your Sense of Unity*, *Deep Mirror (Yellow)* ou *Solar Compression* – com a integração de algumas obras na Sala dos Espelhos.

Neste sentido, entende-se o valor do espelho no período Barroco como uma dimensão onde os reflexos permitem um espaço mais extenso e povoado, ainda que ilusório, visto que a “arte do barroco está cheia de horror, cheia de eco dos espaços infinitos e da inter-relação de todo o ser” e em que “as impetuosas diagonais, os súbitos escorços, as luzes exageradas, os efeitos de sombra, tudo isto é a expressão de um infinito avassalador <sup>5</sup>, inquietante e inextinguível.” (Hauser, 1997, p. 39).

Segundo Arnheim (2005), o espaço encontra-se dividido em 3 dimensões e possibilita a localização dos objetos através de pontos. Um registo bidimensional pode criar uma extensão imaginária com infinitas hipóteses.

“Enquanto os artistas mais antigos queriam acentuar o volume sólido e a profundidade claramente discernível, os modernos quiseram desmaterializar os objetos e minimizar o espaço. Os desenhos modernos pretendem ser produtos de pouco peso, criações óbvias do homem, ficções da imaginação, mais do que ilusões da realidade física. Pretendem acentuar a superfície da qual surgem.”

(Arnheim, 2005, p. 227)

Também os espelhos conceberam a ideia de espaço por via de bidimensionalidade, oferecendo a ilusão de um espaço tridimensional. Visto que os espelhos duplicam simetricamente o espaço por via da *perspetiva central*, e as “suas principais linhas estruturais constituem um sistema de raios que saem de um foco dentro do espaço pictórico e negam a existência do plano frontal, à medida que avançam para a frente e o interrompem.” (Arnheim, 2005, p. 281). A *perspetiva afunilada* permite ao observador a “ilusão real de estar envolvido por este funil de espaço que se amplia” (Arnheim, 2005, p. 281), sendo que também em obras bidimensionais se observa o uso da *perspetiva central* concentrando o espaço representado e quem o observa. Essa *perspetiva* apresenta uma linha no centro que se aproxima e se encontra coincidente com o eixo de visão do indivíduo. Assim, a observação de uma pintura com as mesmas características *perspéticas*, onde “este reconhecimento explícito do observador é ao mesmo tempo uma imposição violenta sobre o mundo representado no quadro” (Arnheim, 2005, p. 281), também com o espelho plano existe uma duplicação similar do espaço envolvente.

Nesse caso, tal como uma pintura representada em *perspetiva central*, o espelho integra um ponto de fuga que se direciona àquele que observa:

«[...] não é apenas o reflexo da localização do qual o observador ideal olha para o quadro; é também e principalmente o ápice do mundo piramidal retratado no quadro. “A *perspetiva*

emprega, em distâncias, duas pirâmides opostas”, escreveu Leonardo da Vinci, “uma das quais tem seu ápice no olho e sua base tão longe quanto o horizonte. O outro tem a base em direção ao olho e o ápice no horizonte”.»

(Arnheim, 2005, p. 282)

Desse modo a perspectiva central desenvolve-se no observador quando este olha para o espelho. Embora a imagem se encontre num plano bidimensional, o reflexo constrói uma realidade tridimensional que vai desenvolvendo uma aparente profundidade, e onde converge para um ponto de fuga em direção ao *infinito*.

Entende-se assim a continuidade do espaço infinito que vai para além dos limites. Essa descoberta deu-se no Renascimento, através do entendimento da perspectiva central e respetiva percepção do infinito.

Esse conceito encontra-se também trabalhado “nas pinturas do teto e nas paisagens do barroco [de onde] recebemos a imagem de um mundo francamente aberto que continua infinitamente” (Arnheim, 2005, p. 282).

Arnheim refere que a centralidade de uma figura sobre uma superfície plana converge para uma ponto de fuga que, por sua vez, estimula o sentido de *infinito*. Por outro lado, o facto de o espelho integrar em si mesmo uma forma geométrica recria o conceito de *janela/ moldura* que seleciona um fragmento do espaço real.

O próprio paralelismo entre espelhos reforça essa busca do *infinito*. Pode também observar-se o conceito de multiplicação do espaço na obra contemporânea de Yayoi Kusama intitulada *Infinity Mirrored Room*.



Figura 4 - Yayoi Kusama, *Infinity Mirrored Room*, 2011

Nas obras de Kusama somos surpreendidos pela inserção de espelhos em espaços fechados criando o fenómeno denominado de *infinity mirror effect*. Essa estratégia oferece a possibilidade da sala parecer ilusoriamente maior do que é na realidade. Ao mesmo tempo, a instalação espelhada oferece uma visão alucinatória do espaço enquanto integra o observador na própria obra de arte.

As instalações espelhadas de Kusama foram trabalhadas pela artista nos últimos cinquenta anos, têm uma ligação ao conceito de *infinito*, que se encontra também visível na obra, jogando com a *repetição* ao representar manchas, círculos coloridos, esferas, pontos, grelhas, tramas, entre outros.

A exploração dessa temática surge pelo espaço refletido, figurativo do transtorno obsessivo-compulsivo que surge desde a sua infância. A artista apresenta assim uma obra muito humana que se relaciona muito intimamente consigo e que surge enquanto forma de aceitação e superação dessa enfermidade. Esta refere o seu processo de trabalho como arte-terapia:

“I often suffered episodes of severe neurosis. I would cover a canvas with nets, then continue painting them on the table, on the floor and finally on my own body. As I repeated this process over and over again, the nets began to expand to infinity. I forgot about myself as they enveloped me, clinging to my arms and legs and clothes and filling the entire room.”<sup>6</sup>

(Applin, 2012, p. 4)

A instalação gera uma ideia de ampliação do espaço, sendo o espetador parte desse lugar que se estende sem limites, embora se encontre inserido numa pequena sala.

### **1.1.3. O autorretrato e a imagem espelhada**

Atualmente, interroga-se a possibilidade de se estabelecer uma analogia entre o autorretrato e a autorrepresentação, visto que se coloca “a célebre ilusão do retratado como espelho físico e/ou psicológico do retratado” (Rodrigues, 1994, p. 17), ao induzir na representação aspetos da personalidade do modelo.

Inevitavelmente, o autorretrato e o espelho significam para o artista o “confronto entre si mesmo e o duplo” (Matias, 2010, p. 31). Pois, o autorretrato engloba o criador e a criação.

Existe um compromisso muito forte entre o autor e a sua representação, o que faz parte de um processo que não se esgota no visível.

---

<sup>6</sup> Tradução livre: “Eu sofri frequentemente de episódios de neurose severa. Eu cobria uma tela com tramas e continuava a pintá-las sobre a mesa, no chão e finalmente no meu próprio corpo. Conforme eu repetia este processo uma e outra vez, as tramas começavam a expandir-se para o infinito. Eu esquecia-me de mim mesma enquanto estes me envolviam, subindo para os meus braços, pernas e roupas e preenchiam o quarto todo”.



Esse confronto entre o rosto e o respetivo reflexo pode corresponder a um “descentramento do sujeito” (Rodrigues, 1994, p. 17), sabendo que a ação de “desenhar-se” a si mesmo se situa num momento específico de vivência e temporalidade de quem se auto representa.

Por exemplo, *As Meninas* de Velázquez integram retratos e o autorretrato, desenvolvidos através do reflexo proveniente do espelho que se encontra ao fundo da sala e o espelho que reflete a cena.

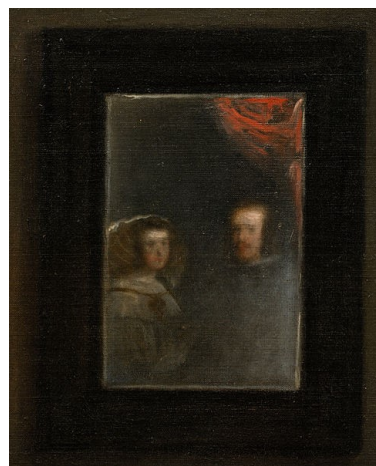


Figura 5 - Diego Velázquez, *As Meninas*, 1656, Óleo sobre tela, 3.20 x 2.76 m, Museu do Prado, Madrid

Foucault (2000), na obra “As Palavras e as Coisas”, descreve atentamente a pintura. Na pintura, Velázquez encontra-se a representar os monarcas de Espanha, o rei Filipe IV e a rainha Mariana de Áustria. A obra começa por mostrar várias figuras da família real espanhola, integrando também, em primeiro plano, um cão deitado, dois anões e a princesa requintadamente vestida, com o olhar direcionado ao observador, enquanto duas jovens mulheres rodeiam a infanta Margarida. No lado esquerdo da obra, encontra-se parte da tela vista por trás e o pintor, possivelmente observando os modelos refletidos no espelho.

Porém, ao observar-se a obra não se vê o casal real nem a pintura que Velázquez executa, pois apenas se visualiza o artista e todos os restantes elementos da corte que observam o rei e a rainha.

Essa conclusão é retirada através do espelho que se encontra colocado no fundo da sala, quase posicionado centralmente, do lado esquerdo de uma porta nesse espaço que se abre para o observador. O espelho reflete os rostos dos modelos, ou seja, do rei e da rainha que se encontram invisíveis para quem observa a obra. Por conseguinte, os

monarcas encontram-se a observar a cena central onde estão os indivíduos da corte e estes contemplam os reis.

Foucault defende que:

“Dos olhos do pintor até aquilo que ele olha, está traçada uma linha imperiosa que nós, os que olhamos, não poderíamos evitar: ela atravessa o quadro real e alcança, à frente da sua superfície, o lugar de onde vemos o pintor que nos observa; esse pontilhado nos atinge infalivelmente e nos liga à representação do quadro.”

(Foucault, 2000, p. 4)

Assim, a obra apresenta o momento do olhar recíproco entre o observador e o artista. No entanto, o olhar de Vélazquez apenas se direciona ao espetador no momento em que este observa os modelos que se encontra a pintar. Apresentam-se dois espaços ambíguos, entre a visibilidade e a invisibilidade, que se intersectam. Porém, o espetador ao observar a obra parece encontrar a imagem inversa criada pelo espelho, ou seja, “o outro lado de um reflexo” (Foucault, 2000, p. 7).

No fundo da sala parece encontrar-se outra pintura que se descobre ser um espelho retangular onde se refletem os modelos, dado que:

“Na pintura holandesa, era tradição que os espelhos desempenhassem um papel de reduplicação: repetiam o que era dado uma primeira vez no quadro, mas no interior de um espaço irreal, modificado, estreitado, recurvo.”

(Foucault, 2000, p. 8)

Arasse reforça a importância da interpretação de Foucault como sendo a mais completa e pertinente ao longo da história de arte. De acordo com o autor, pouco ou nada se tem a acrescentar em relação a esta obra. Para este e, segundo Giordano, a obra ganhou notoriedade devido à integração do espelho dentro do espaço da obra, que reflete o casal real, mas mais que tudo o monarca enquanto “sujeito absoluto” (Arasse, 2013, p. 134).

Por outro lado, Vélazquez cria uma *autorrepresentação*, quando representa todo o espaço como se fosse o seu próprio atelier e, por esse motivo, parte da sua identidade.

Portanto, *As Meninas* resultam da imagem proveniente do reflexo de um espelho. Ou seja, o pintor cria um elo entre o *visível* e o *invisível*.

Conclui-se assim que a obra integra a “observação da observação” e também “a representação da representação clássica e a definição do espaço que ela abre” (Foucault, 2000, p. 190).

A obra reúne um inteligente jogo entre o espaço real que o pintor representa, os retratados, o espaço envolvente e o autorretrato do artista.

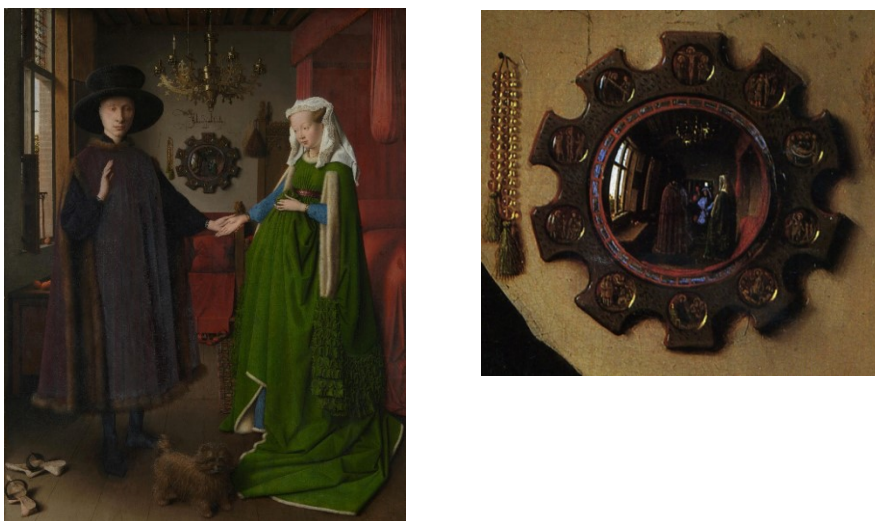


Figura 6 - Jan van Eyck, *O Casal Arnolfini*, 1434, Óleo sobre madeira, 82 x 60 cm, National Gallery, Londres

De igual modo, a obra de Van Eyck *O Casal Arnolfini* se torna pertinente no contexto desta reflexão, ao provocar uma duplicidade entre o casal retratado e o autorretrato do artista, proveniente do reflexo de um base espelhada deformante localizada no fundo da sala.

Sabe-se que os retratos de família surgiram enquanto símbolos da ascensão social de classes mercantis e tornaram-se populares no final da Idade Média.

A obra representa o casamento entre Giovanni Arnolfini e Jeanne de Cename, e surge como um testemunho e validação dessa união matrimonial, sendo esta uma pintura religiosa.

Segundo Panofsky (1934), a primeira referência à obra surge no ano de 1604, através de Carel Vermander que escreve uma biografia sobre o pintor e descreve-a da seguinte forma:

“On a small panel two portraits in oils, of a man and a woman taking each other by the right hand, [note that, in reality, the man grasps the woman’s right hand with his left :]as if they were contracting a marriage; and *they were married by Fides who joined them to each other.*”<sup>7</sup>

(Panofsky, 1934, p. 117)

<sup>7</sup> Tradução livre: “Num pequeno painel, dois retratos feitos a óleo, de um homem e de uma mulher dando a mão direita, [repare-se que, na realidade, o homem segura a mão direita da mulher com a sua esquerda:] como se estivessem a contrair o matrimónio; e fossem casados por Fides que os uniu um ao outro”.

Para além dos gestos, encontram-se na representação outros símbolos que, de forma subentendida, reafirmam a existência desse casamento.

Na pintura surgem vários objetos colocados e escolhidos de forma pensada que apresentam “detalhes simbólicos: o cão (indicando fidelidade e amor), os trajes ricos (riqueza e estatuto) e as cobertas vermelhas da cama (o acto da procriação)” (Newall, 2008, p. 39) e as velas acesas (a sabedoria de Deus). A composição simétrica das figuras na pintura reforça o aspeto simbólico e icnográfico medieval e liga-se ao realismo da representação.

Para além da afirmação escrita sobre o espelho, traduzida em “Jan van Eyck has been there”<sup>8</sup> (Panofsky, 1934, p. 124), a sua imagem refletida no espelho reforça, mais uma vez, o testemunho do pintor nessa união de forma a ser considerada legal.

A pintura de Van Eyck tem um trabalho detalhado e minucioso, para uma dimensão tão reduzida, e usando a técnica de pintura a óleo. O pintor tem uma preocupação em representar de forma fiel a realidade, “uma espécie de exaltação, assenhorar-se do mundo, assimilá-lo, possui-lo, transformá-lo numa presa submissa (Huyghe, 2009, p. 27). Tal como um cientista se esforça para entender a natureza até ao ínfimo pormenor, Van Eyck tenta captar a realidade visível e representá-la da forma mais objetiva. De acordo com Panofsky (1934, p. 126) a obra designa-se de «masterpiece of “realistic” interior»<sup>9</sup>.

O espelho adquire uma grande importância nesta obra, apropria-se “da aparência das coisas, mas não a sabe reter” (Huyghe, 2009, p. 27). Este funciona enquanto instrumento ambicioso de domínio e posse da realidade exterior e tem muita influência no século XV.

Os pintores de Flandres, tal como Van Eyck, afastam-se do pensamento do Iluminismo e aproximam-se do efeito dos espelhos, pois:

“Esta confusão propositada entre o quadro e o espelho atinge as raízes da obsessão. Em quantas obras primitivas flamengas não o vemos, armadilhas do real que, por sua vez, caiu noutra armadilha montada pelo pintor, expor a sua superfície abaulada, um tanto mágica! Gaiola preciosa onde o canto do mundo, como o de um pássaro, se deixa aprisionar e que o pintor captou imperiosamente quando lhe passava ao alcance da mão, arrastado pela torrente rápida do tempo!”

(Huyghe, 2009, p. 27)

---

<sup>8</sup> Tradução livre: “Jan van Eyck esteve aqui”.

<sup>9</sup> Tradução livre: «Obra-prima de interior “realista”».

Por sua vez, os artistas italianos acabam por se deixar persuadir pelos pintores de Bruges ao integrar a mesma tendência dos espelhos convexos <sup>10</sup> nas suas obras.

Além desses artistas, muitos outros autores concebem imagens, integrando espelhos com superfícies deformantes. Essa temática será mais desenvolvida no próximo subcapítulo deste relatório.

Tomando como exemplo o caso de Van Gogh com a obra intitulada *Autorretrato com a orelha cortada*, desmistifica-se uma certa perturbação do artista ao expor declaradamente a mutilação, o que acaba por criar uma situação de visível descentramento. Indiretamente, o pintor assume a obra como parte da sua identidade através da respetiva condição de acidentado. Tendo em atenção esse aspeto, entende-se que a obra acaba por recriar uma situação mais centrada no âmbito da autorrepresentação do que do autorretrato num sentido mais restrito.



Figura 7 - Vincent Van Gogh, *Autorretrato com a orelha cortada*, 1889, Óleo sobre tela, 60 x 49 cm, Courtauld Galleries, Londres

“[...] a visão do espelho não corresponde à realidade, visto que inverte o eixo perpendicular, a direita pela esquerda e vice-versa, começando aí a impossibilidade de dar a ver o modelo como um todo. A disposição frontal da constituição humana apenas permite a visão directa do corpo próprio, de frente, desde a cabeça aos pés, mas estes e os braços são visíveis de todos os lados.”

(Rodrigues, 1994, p. 19)

Segundo a anterior citação, Manet auto representa-se de forma inovadora. Após usar o reflexo recriado pelo espelho de forma inversa, o artista corrige a representação através da pintura, para que a imagem espelhada se permita transpor para o plano perspetivo real. Essa mudança de perspetiva quebra com a ideia “enganosa” do reflexo

---

<sup>10</sup> Outro exemplo da integração do espelho com essa característica é a pintura *A Verdade* de Giovanni Bellini.

proveniente do espelho, uma vez que “aquilo que Manet pinta já não é o auto-retrato, mas o rosto do espelho ou da máscara. Não porque revele ou oculte algo que o pintor já não conhecesse, mas porque actua no domínio obscuro dos limites da representação e da criação, visto ser o seu próprio autor que se toma como objecto do acto criativo” (Rodrigues, 1994, p. 19).



Figura 8 - Édouard Manet, *Autorretrato com uma paleta*, 1879, Óleo sobre tela, 83 x 67 cm, Coleção privada

Também noutra obra de Manet intitulada *Un Bar aux Folies-Bergère* se entende um subtil jogo de reflexos após se observar o reflexo da figura feminina, que não seria possível no plano real da tridimensionalidade.



Figura 9 - Édouard Manet, *Un Bar aux Folies-Bergère*, 1882, Óleo sobre tela, 96 x 130 cm, Courtauld Institute Galleries, Londres

Para além da obra *Un Bar aux Folies-Bergère*, no espaço contemporâneo concretizam-se obras com conceitos muito idênticos, simulando situações que não podem existir na realidade. Algumas dessas semelhanças formais encontram-se



expressas na obra *Picture for Women* de Jeff Wall. A pintura fragmentada de Manet manifesta uma interligação entre a pintura académica do passado e a rebeldia da modernidade.

Manet utiliza enquanto processo técnico a tela e a tinta, tirando partido das respetivas características. É, nessa época, um “dos aspetos perturbadores para o público e para a crítica, habituados a considerar boa pintura aquela que assegurasse um acabamento perfeito, sem marcas visíveis das pinceladas” (Rego, 2013, p. 480). O pintor aplica a tinta de forma a reforçar as suas possibilidades plásticas dos propósitos impressionistas.

O impressionismo acarreta uma série de mudanças a nível da “autonomia dos elementos plásticos da pintura: luz forma e cor” (Rego, 2013, p. 482) que se encontram implícitas na obra de Manet.

Em analogia, a obra de Jeff Wall desconstrói em termos formais as obras clássicas. O artista ao invés de utilizar o *médium* da pintura recorre à fotografia enquanto instrumento de reflexão sobre a anterior.

A obra *Picture for Women* apresenta uma série de luzes no cenário que reforça a prática fotográfica encenada:

“Se em Manet, as características físicas da pintura são um dos pressupostos iniciais, como vimos nos vários exemplos comentados, em Jeff Wall as características físicas da fotografia são um elemento insofismável. Aqui, é possível compreender, através da utilização de caixas luminosas, o protagonismo da luz como elemento intrínseco ao processo fotográfico. O resultado é uma cor iluminada e transparente. Digamos que o artista explora os dispositivos da fotografia publicitária, captando a atenção do espectador. Este aspecto revela ironia, presente nalguma arte deste período, mas também contribui para salientar as qualidades plásticas das imagens.”

(Rego, 2013, p. 482)

A dimensão ampla das obras de Jeff Wall estabelecem uma analogia com as antigas pinturas, criando um carácter teatral, entre a simulação e a realidade.



Figura 10 - Jeff Wall, *Picture for Women*, 1979, Fotografia cinematográfica, 142.5 x 204.5 cm, Coleção privada

O artista utiliza os elementos intrínsecos da fotografia para conceber as suas obras, tendo em consideração as características das pinturas de Manet.

Para além da analogia estabelecida entre a obra *Un Bar aux Folies-Bergère* e *Picture for Women*, torna-se evidente a ligação entre a obra *Le déjeuner sur l'herbe* e *The storyteller*, em que Jeff Wall adota uma similitude de composição entre as suas obras e as pinturas de Manet, embora com a ideia de *transfiguração* adaptada ao contexto da contemporaneidade, juntando a ligação à história de arte e ao conceptualismo entre 1960 e 1970.

Em *Picture for Women* e noutras obras de Jeff Wall, existe uma ligação à fragmentação espacial e à alteração da perspetiva tradicional, colocando em evidência a forma como Manet integra cenas do dia-a-dia em grandes dimensões. Mostra uma privação de comunicação entre as personagens representadas pelo pintor, onde “é abordada como referência à alienação e ao vazio gerado pela sociedade capitalista, promovendo uma cultura destituída de transcendência” (Rego, 2013, p. 484).

Wall reflete acerca das técnicas que utiliza nas obras, nomeadamente a fotografia e a pintura. A respeito dos diferentes *médiuns* e técnicas, o artista presta atenção aos processos de afastamento da essência das imagens de cariz tradicional até aos métodos de conceção das imagens contemporâneas.

Passando para outros contextos, referem-se instalações espelhadas, que criam formas novas de se relacionar com o espetador. Nestas inclui-se o espetador na própria obra, fazendo com que ao visioná-la, se torna parte da mesma.

Juan Muñoz proporciona a interação entre espetador e instalação por via do efeito do espelho. A instalação *Five Seated Figures* salienta essa importância da inclusão do espetador na obra, que é reforçada devido a determinadas posições das figuras esculpidas.



Figura 11 - Juan Muñoz, *Five Seated Figures*, 1996, Espelho e resina de poliéster, 110 x 68 x 60 cm (cada figura aproximadamente), Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid



Ao passo que as instalações espelhadas de Dan Graham, inseridas em espaços urbanos, sublinham o lugar do espetador na obra e no contexto do seu prolongamento.



Figura 12 - Dan Graham, *Octagon for Münster*, 1987, Instalação de vidro e de metal, Munster Sculpture Park, Alemanha

Em *Octagon for Münster* integra-se uma relação entre o movimento e o tempo, ou seja, entre o espetador, a obra e a duração da ação de circundar aquela peça.

Localizada num espaço aberto de um parque, onde se inscrevem 3 filas de árvores, subdivide-se em 8 painéis espelhados, com uma cobertura em forma de octógono, com uma inclinação de aproximadamente 15 graus. Inclui uma porta de correr que possibilita a entrada do espetador no interior e apresenta uma coluna de madeira no seu centro <sup>11</sup>.

Existe a recriação de uma paisagem ilusória e irreal que não se confunde com a obra em si mesma. Por conseguinte, prevalece o efeito que a obra oferece e devido às suas características materiais específicas, o espetador não pode existir sem a obra assim como a obra não pode existir sem a presença do espetador. O conceito transforma-se na experiência do indivíduo, na duração da interação entre a obra e espetador. A instalação aborda também uma certa artificialidade da paisagem em causa, tanto na paisagem refletida, como nos materiais de que é construída.

*Octagon for Münster* vive da multiplicação de sentidos perante a experiência que advém do espetador se ver refletido e onde:

“[...] se abordan las relaciones entre el movimiento del espectador (espectador de la obra), el tiempo (la duración de la experiencia), el evento (la acción inesperada) y el cuerpo del espectador; estos cuatro elementos (tiempo, movimiento, evento y cuerpo) no están solamente ligados por correspondencias sino por combinaciones múltiples e imprevistas, no programadas.” <sup>12</sup>

<sup>11</sup> A instalação tem espelhos duplos que possibilitam observar a vista do interior e a vista do exterior .

<sup>12</sup> Tradução livre: “[...] são abordadas as relações entre o movimento do espetador (espetador da obra), o tempo (a duração da experiência), o evento (a ação inesperada) e o corpo do espetador; estes quatro

Dessa ligação fundamental e recíproca subsiste a instalação espelhada.

Por sua vez, a obra de Michelangelo Pistoletto intitulada *Partitura in nero* relaciona-se intimamente com o espetador, visto que a figura representada com a técnica de serigrafia tem uma dimensão à escala real. A exatidão realística da gravação serigráfica faz com que a figura pareça real, embora enclausurada numa superfície bidimensional. Esse jogo entre realidade e irreabilidade desafia o olhar, tornando-se um confuso labirinto dentro do campo da percepção visual.

Portanto, qual é o posicionamento do espetador perante tal cenário? Este faz parte da instalação? Torna-se real ou somente ilusório após contactar com essa personagem gravada, pré-existente?

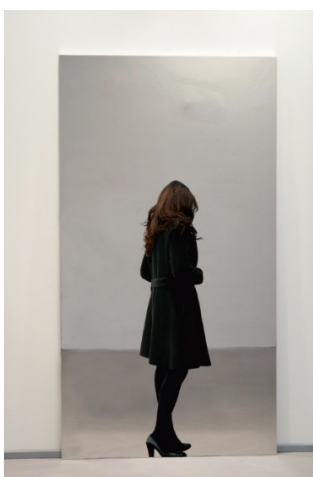


Figura 13 - Michelangelo Pistoletto, *Partitura in nero*, 2010 - 2012, Serigrafia em aço inoxidável polido, 244 x 122 cm, Simon Lee Gallery, Hong Kong

A simulação ótica relembra claramente uma série de obras de Magritte e tem como principal exemplo a famosa obra *A reprodução interdita*, que apresenta duas figuras de costas, uma delas aparenta ser a figura real e a outra o respetivo reflexo, num espelho. Porém, a imagem que se encontra refletida no presumível espelho deveria ser inversa apresentando o rosto da figura que o observa. Para reforçar essa ambiguidade, surge um livro, do lado inferior direito da pintura, que se encontra representado inversamente nesse espelho, dando a sensação de estar refletido.

---

elementos (tempo, movimento, evento e corpo) não estão apenas vinculados por correspondências, mas por múltiplas e imprevisas combinações, não programadas”.



Figura 14 - René Magritte, *A reprodução interdita*, 1937, Óleo sobre tela, 81.3 x 65 cm, Museum Boijmans Van Beuningen, Roterdão

Surge, portanto, uma situação de dúvida na representação: é possível existir um espelho à frente da figura em primeiro plano? Ou trata-se de um jogo entre duas realidades impossíveis de coexistirem para confundir o olhar do espectador?

A obra apresenta um jogo de simulação, de representação real impossível entre a imagem e o seu reflexo. De acordo com Magritte a arte deve “usar o visível para exprimir o invisível” (Bell, 2007, p. 394), sendo que ao olhar para a obra existe uma vontade de o observador se colocar entre as duas indiferentes figuras e descobrir uma face. O objetivo do pintor consiste em criar “esse ímpeto que nos levasse a chocar com o *mistério* – na estranha insondabilidade, não apenas das imagens, mas do mundo que julgamos conhecer” (Bell, 2007, p. 394-395).

Com pontos de contato com o exemplo anterior a obra *Sem título* de Noronha da Costa<sup>13</sup> integra uma “icónica negação” (Lourenço, 1981, p. 155). No trabalho do artista permanece uma certa fantasmagoria e encontra-se um espaço temporal interrompido “num mundo em que a consciência, espelho absoluto oferecido à apresentação do mundo só existe sob o modo de ausência, o gesto pictorial, só tem

---

<sup>13</sup> Segundo França, o trabalho de Noronha da Costa tem como referência o movimento filosófico do Existencialismo de Heidegger. A obra do artista tem uma ligação essencial com o espaço, onde “objectos colocados em dupla situação, deles próprios e do seu reflexo, ou vistos em transparências de vidros e ecrãs despolidos, ou penetráveis através de sistemas de espelhos, num jogo sucessivo de ilusões ópticas, formam construções no espaço que implicam leituras múltiplas, em imagens positivas e negativas” (França, 2004, p. 163). Anos mais tarde, o trabalho de Noronha da Costa prossegue por via da pintura, continuando a tratar os conceitos de virtualidade, transparência e sombra. A obra do artista busca uma natureza ilusória, entre um “aparecer” e “desaparecer” dos elementos, que parece remeter para uma natureza audiovisual.

sentido pleno quando integra essa mesma ausência como ausência ressentida e não apenas como exterior informação tornada lugar-comum” (Lourenço, 1981, p. 155).



Figura 15 - Noronha da Costa, *Sem título*, 1967, Madeiras e esferas de vidro pintadas a têmpera vinílica e espelhos

Dessa forma, o autor refere o seguinte:

«No meu dia-a-dia – isto é, no meu trabalho – só pretendo trazer para o nosso espaço quotidiano de hoje, deste mesmo instante, o peso de uma continuidade de cultura, ainda em “abstracto”, para o concreto”. Porque, quando Magritte fizer parte do nosso espaço mítico, então talvez a nossa negação já não seja simplesmente, na maioria dos casos, “aceite”, mas apenas, e com muito custo, “suportada”.»

(Lourenço, 1981, p. 155)

Nesse aspeto, a obra *Chalk and Mirror Displacement* cria uma ilusão de ótica idêntica à do trabalho de Noronha da Costa. Com Robert Smithson assiste-se ao uso de espelhos planos em instalações que fomentam a noção de deflagração de espaço e, simultaneamente, refletem fragmentos orgânicos retirados das zonas de intervenção do artista.

No século XX, a obra de Smithson inscreve-se no Minimalismo, na Arte Conceptual e na *Land Art*, tendo apresentado projetos monumentais e influentes em locais remotos como em Utah. Para além de fotografia, o trabalho do artista integra desenho, pintura, colagem, escultura, filme e poesia. A obra de Smithson tem origem em pinturas religiosas, desenvolve-se em instalações com espelhos e pedaços de cascalho retirados dos locais em que intervenciona, e transforma-se posteriormente em narrativas de viagem. Em termos conceptuais, esta alude ao “problema da continuidade” e do “transcendentalismo” (Roberts, 2004, p. 8). A escolha dos materiais recai sobre a conceptualização da não consciência da dimensão espacial e temporal em que nos encontramos envolvidos e dos conceitos de *fragmentação* e *perda*.



Figura 16 - Robert Smithson, *Chalk and Mirror Displacement*, 1969, 8 espelhos e rochas de calcário de Oxted, Quarry e Inglaterra, 120 cm de diâmetro, Art Institute of Chicago

A instalação *Chalk and Mirror Displacement* é constituída por placas de espelho que permitem um espaço ilusório entre as diferentes partes da escultura e, em simultâneo, funcionam enquanto meios unificadores da obra. Dessa forma, é difícil perceber o local onde cada superfície espelhada toca a outra, embora todas se interliguem. A obra unifica-se e, ao mesmo tempo, destrutura-se quando cada espelho se reflete nos restantes, oferecendo a impressão de que a estrutura se encontra toda dividida, posto que os espelhos «allow the sculpture to evoke the paradoxes of entropic finality, which Smithson understood as a condition characterized simultaneously by unit and fragmentation: “the configuration of maximum wholeness [is] at the same time that of maximum division or entropy”»<sup>14</sup> (Roberts, 2004, p. 45).

*Chalk and Mirror Displacement* cria um efeito duplo: as pedras de calcário estão repartidas em 8 partes pelos pedaços de espelho posicionados em forma de asterisco. Os espelhos tornam-se instrumentos de fragmentação que produzem descontinuidade na leitura visual da obra. Devido às propriedades reflexivas das placas recriam-se efeitos ópticos contraditórios em que as imagens das pedras nas superfícies espelhadas sugerem a ideia de unidade, mas se o observador se deitar no chão, próximo à instalação pode observar que:

“The mirrors instead produce illusions that recuperate the image of the whole – you are presented with the image of the entire cone. The whole is immanent in the part. The sculpture is actually quite aggressive and even alarming in its unity; it looks the same from every angle (and in this

<sup>14</sup> Tradução livre: «permitem que a escultura evoque os paradoxos de uma finalidade entrópica, que Smithson entendia como uma condição caracterizada simultaneamente por unidade e fragmentação: “a configuração do todo máximo [é] ao mesmo tempo a da máxima divisãao ou entropia”».

sense performs its own neutralization of motion by eliminating the phenomenological narrative of the moving viewer). The mirrors refuse any kind of partial view.”<sup>15</sup>

(Roberts, 2004, p. 45)

A obra encontra-se fragmentada e gera um espectro, no qual, os espelhos se separam e unificam.

Além desta, as instalações espelhadas de Smithson têm uma ligação à ciência da *cristalografia*<sup>16</sup> e ao *enantiomorfismo*<sup>17</sup>. No caso de *Chalk and Mirror Displacement* há uma relação entre os espelhos idêntica à tratada na cristalografia e uma interação entre duas formas físicas, nesse caso os pedaços de espelho, que apresentam imagens refletidas uma da outra, existentes no enantiomorfismo.

Segundo Merleau-Ponty, o corpo torna-se um instrumento capaz de perspetivar o mundo, existindo nesse sentido uma ligação de correspondências entre os sujeitos e os objetos circundantes, uma vez que a respetiva imagem do corpo estabelece paralelamente uma relação de “aquisição de um lugar no mundo, concedendo ao eu o duplo estatuto de observador e observado, de sujeito e objecto” (Costa, 2003, p. 68).

Assim, o espelho funciona como uma “(des)multiplicação de identidade que a figura do duplo consubstancia, localizando-se no momento da formação da imagem do eu” (Costa, 2003, p. 68).

Sob outra perspetiva, Helena Almeida produz a *Pintura habitada*, concebendo uma série de fotografias, nas quais intervém por meio da pintura. O gesto da pintora confere uma divergência de realidades ilusórias e contradições inesperadas, em que ao mesmo tempo se denota um trabalho de cariz autobiográfico e a realidade do autorretrato. O trabalho da artista é bastante singular levando a um “informalismo que se solta da tela para se reestruturar em linguagens residuais, mas por essência transgressoras” (Pereira, 2011, p. 819).

---

<sup>15</sup> Tradução livre: “Em vez disso os espelhos produzem ilusões que recuperam a imagem do todo – é nos apresentada a imagem do cone inteiro. O todo é imanente da parte. A escultura é na verdade bastante agressiva ou mesmo alarmante na sua unidade; ele parece igual de qualquer dos ângulos ( e neste sentido representa a sua própria neutralização do movimento eliminando a narrativa fenomenológica do espetador em movimentos). Os espelhos recusam qualquer tipo de vista parcial.”

<sup>16</sup> A *cristalografia* é uma ciência experimental que estuda a constituição formal interna e externa dos cristais.

<sup>17</sup> O termo *enantiomorfismo* fundamenta-se na ideia de simetria entre dois objetos que se caracterizam pela impossibilidade de se sobreporem. Por exemplo, o confronto de um objeto com um espelho gera uma imagem refletida deste criando, desse modo, um caso de enantiomorfismo.



Figura 17 - Helena Almeida, *Pintura habitada*, 1975, Acrílico sobre fotografia a preto e branco, 46 x 52 cm, Fundação Serralves, Porto

Por outro lado, a obra de Helena Almeida resulta de várias subtilezas para a questão dos espaços negativos e positivos, tal como para a conceção de ilusões presentes nos seus “não lugares”.

#### 1.1.4. Os espelhos e as experiências deformantes do real

Após a inclusão de alguns exemplos históricos mais recentes, é pertinente referir-se a obra de Parmigianino como sendo um dos mais antigos autorretratos desenvolvidos a partir de uma deformante superfície espelhada convexa <sup>18</sup>.



Figura 18 - Parmigianino, *Autorretrato*, 1524, Óleo sobre painel convexo, 24.4 cm de diâmetro, Kunsthistorisches Museum, Viena

Mais tarde, no século XIX, é importante mencionar a obra do gravador Maurits Cornelis Escher. Para além das obras de autorretrato com a integração do espelho, o artista idealiza e desenha cidades utópicas inteligentemente concebidas para iludir o

<sup>18</sup> Ao contrário dos espelhos planos, os espelhos deformantes induzem a uma perceção incorreta da realidade em que “se não soubermos nem que é espelho nem que é deformante, encontrar-nos-emos numa situação de normal engano percetivo” (Eco, 1989, p. 32).



olhar dos indivíduos, acabando por confundir a respetiva perceção visual. Através de um profundo carácter realista, aparentam ser realidades possíveis. Porém, ao observarem-se melhor as representações, quebram-se as regras da lógica.

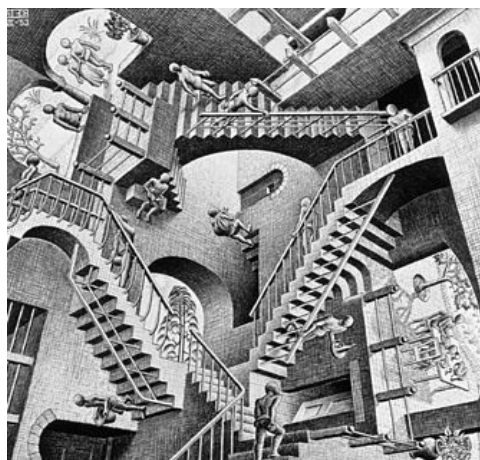


Figura 19 - M.C. Escher, *Relativity*, 1953, Litografia sobre papel, 294 x 282 mm, M.C. Escher Foundation, Holanda

Neste caso, conforme Arnheim (2005: p. 216), o gravador usa um jogo de contornos, onde existe uma dinâmica entre concavidades e convexidades que “não são apenas mutuamente exclusivas, elas são também dinamicamente opostas, uma se expande ativamente, a outra se retrai passivamente”. Desse modo, o trabalho de Escher pode igualar-se tecnicamente ao de Braque ou de Dalí, no que se refere ao jogo entre a ideia de *cheio/vazio* e *ativo/passivo*, que se estabelece a nível da pertença das linhas de *contorno* das figuras. As ilusões de perspectiva realizadas por Escher são estratégias gráficas concebidas para:

“[...] brincar de esconde-esconde com o observador, produzindo imagens ambíguas, susceptíveis a vistas diferentes que se excluem, mutuamente. Esta técnica, que se originou historicamente com alguns pintores da escola maneirista, destina-se a abalar o observador na sua confiante fé na realidade. Pintando à maneira *trompe l'oeil*, os objetos criam a ilusão de estar materialmente presentes, apenas para mudar, sem perceber, em algo completamente diferente, mas igualmente convincente.”

(Arnheim, 2005, p. 217)



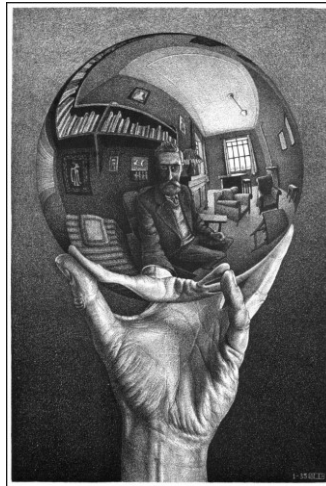


Figura 20 - M.C. Escher, *Mão com esfera refletora*, 1935, Litografia sobre papel, 213 x 318 mm, M.C. Escher Foundation, Holanda

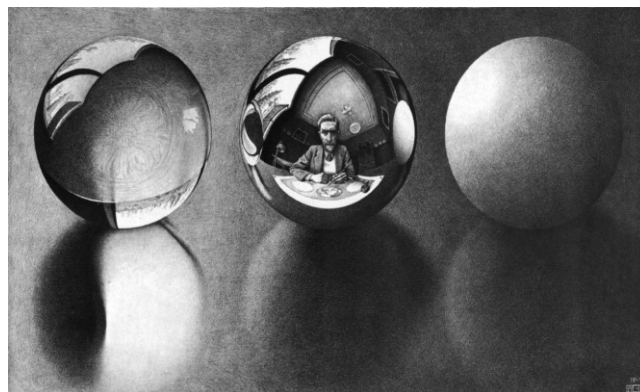


Figura 21 - M.C. Escher, *Três esferas II*, 1946, Litografia sobre papel, 463 x 269 mm, M.C. Escher Foundation, Holanda

Escher tem algumas obras sobre esferas refletoras, igualmente associadas ao contexto do autorretrato, concretizadas com a técnica de litografia, tais como a *Mão com esfera refletora* e as *Três esferas II*.

Também no âmbito das experiências deformantes do real se enquadram algumas *Anamorfoses*, estudadas pelo autor Jurgis Baltrušaitis, na obra intitulada “Anamorphoses: Les Perspectives Dépravées”<sup>19</sup>.

As anamorfoses são representações distorcidas de imagens reais, concebidas de forma a poderem ser vistas somente a partir de um determinado ângulo de visão ou perspectivas anteriormente planeadas.

<sup>19</sup> Para Baltrušaitis, a anamorfose é considerada uma técnica que cria imagens deformadas. Devido às características específicas dessas imagens transformadas, elas apenas se podem tornar perceptíveis e similares com os elementos reais quando observadas de determinadas perspectivas. Portanto, o título da obra remete para a anamorfose como sendo uma imagem que se concebe com o intuito de estar de acordo com as leis perspéticas definidas pelo autor. Esse processo consiste num jogo de deformação de ilusão ótica que origina as imagens consideradas distorcidas à primeira vista.

De facto, o termo anamorfose surge no contexto da história de arte por via da famosa pintura, concebida em 1533, por Hans Holbein, intitulada *Os Embaixadores*.



Figura 22 - Hans Holbein, *Os Embaixadores*, 1533, Óleo e têmpera sobre madeira, 207 cm x 209.5 cm, National Gallery, Londres

Nesta obra é introduzido um elemento misterioso para a arte da época: a caveira distorcida representada através da invenção anamórfica.

O conhecido *memento mori*, que por outras palavras significara “lembra-te que vais morrer”, serviria de mensagem subliminar para cada indivíduo que visse a pintura. Porém, é “possível que tivesse sido pensado para ser colocado no topo de uma escadaria, por baixo da qual os degraus laterais teriam proporcionado uma visão do crânio” (Bell, 2007, p. 204), tratando-se, portanto, de uma invenção radical que se projetava contra a tradição artística da época, não somente pela inovação da anamorfose, mas também devido ao detalhe simbólico da caveira:

“Aucun tableau [...] n’a construit aussi consciemment cette catastrophe du tableau à l’intérieur même du système qui le fonde – pour lui donner valeur morale.

Irreconnaissable, échappant au dispositif du point de vue qui règle l’ensemble, la configuration oblique qui flotte et règne sur le devant exige, pour être reconnue, que le spectateur considère la surface latéralement – qu’il perde donc le tableau pour identifier, dans cette anamorphose, une tête de mort, un crâne. Face à l’image, au savoir et à la dignité qu’elle représente, sur le devant de la scène, le détail demeure, au sens propre, une innommable obscénité.”<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Tradução livre: “Nenhum quadro construiu tão conscientemente esta catástrofe da pintura dentro do próprio sistema que a fundou – para lhe dar valor moral. Irreconhecível, escapando ao dispositivo do ponto de vista que regula o todo, a configuração oblíqua que flutua e prevalece na frente exige, para ser reconhecida, que o espetador considere a superfície lateralmente – que ele perca a pintura para identificar, nesta anamorfose, uma caveira, um crânio. Face à imagem, ao conhecimento e à dignidade que ela representa, na frente da cena, o detalhe permanece, no sentido literal, uma obscenidade indizível”.

Porém, as anamorfoses podem incluir-se no âmbito da concepção de imagens distorcidas provenientes de superfícies espelhadas convexas de três dimensões.

Ainda assim, o anterior tema não se poderia considerar uma novidade, já que se teoriza sobre este desde o século XVII e se debate o “restituir a regularidade das imagens a partir das imagens deformadas que se situam junto das superfícies espetaculares” (Trindade, 2008, p. 362).

Um dos autores que melhor aborda o assunto é Jean François Niceran, centrando-se mais concretamente no estudo das anamorfoses e “descreve os procedimentos necessários a obtenção destas imagens” (Trindade, 2008, p. 362) refletidas, através de superfícies cilíndricas e superfícies cónicas.



Figura 23 - *Anamorfose Cilíndrica*

Similarmente, outros artistas contemporâneos se centram na deformação de imagens refletidas por superfícies espelhadas deformantes, sem ser por via das anamorfoses, recriando formas modificadas.

No contexto da fotografia, destaca-se o autor André Kertész, que usa várias superfícies espelhadas irregulares e cria imagens de corpos nus, rostos e espaços deformados, transformando-os depois em manchas abstratas e indefinidas.



Figura 24 - André Kertész, *The Fortune Teller*, 1930, Impressão a gelatina e prata, 18.1 x 24.1 cm

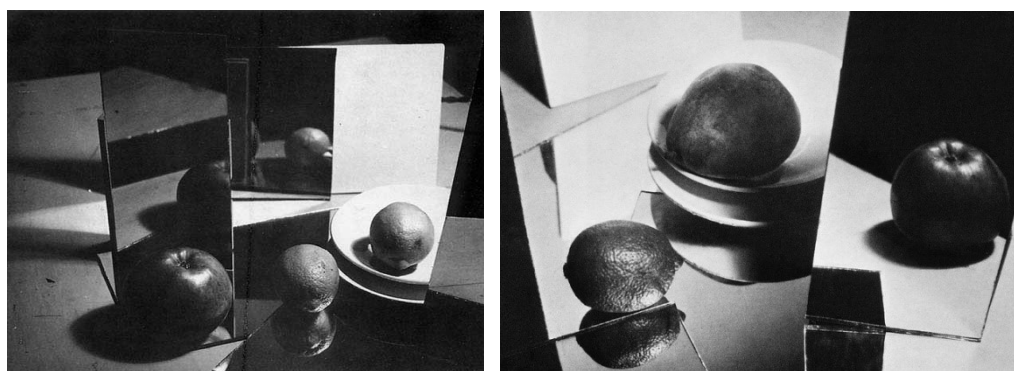
Em contrapartida, com a obra de Florence Henri, proveniente dos preceitos da Bauhaus, evidencia-se um lado de busca da própria identidade por meio de uma série de fotografias de objetos e espelhos <sup>21</sup>.



Figura 25 - Florence Henri, *Composição II*, 1928, Impressão a gelatina e prata sobre papel, 27.2 x 37.5 cm, Bauhaus, Berlim

A obra de Henri não apresenta espelhos deformantes, côncavos ou convexos, mas sim, uma série de espelhos planos que, através de diferentes composições e posicionamentos, criam jogos de diversas escalas e deformação de pares de objetos refletidos. Com a inclusão de vários espelhos, em algumas das obras, existem também multiplicações dos pontos de vista dos objetos, proporcionando uma certa leitura abstrata dessas imagens.

Essencialmente, as fotografias de Henri apresentam aspetos formais que partem de conteúdos básicos de *simetria axial* e de *reflexão* <sup>22</sup>.



<sup>21</sup> No contexto conceptual, a obra de Henri dirige-se, em certa medida, à busca da própria identidade. Nesse aspeto, denotou-se uma enorme similitude formal da obra do fotógrafo com os resultados dos módulos da unidade didática sobre autorrepresentação, no qual se incluiu a fotografia, partindo da escolha de 3 objetos identificativos por cada um dos alunos.

<sup>22</sup> Após a escolha feita em casa dos objetos, os discentes fotografaram em aula os mesmos objetos em frente a espelhos planos. Dessa forma, o exercício da aula partiu igualmente de outras duas características formais e conteúdos incluídos no trabalho do fotógrafo: *simetria axial* e *reflexão*. Numa fase posterior do exercício, as fotografias captadas pelos alunos foram impressas e serviram como referentes para a prática do desenho.





Figura 26 - Florence Henri, várias obras, datas e dimensões, Impressão a gelatina e prata sobre papel

Em termos de instalação tridimensional num contexto contemporâneo, podem observar-se obras de outros artistas que desenvolvem a questão dos espelhos e possibilitam experiências deformantes do real.

No seguinte exemplo, observa-se a obra de Ângela Ferreira. A instalação *Casa Maputo: Um Retrato Íntimo* tem como base:

“[...] duas fotografias da casa onde a artista nasceu. Casa de traça Modernista, desenhada por José João Tinoco e construída em Maputo, Moçambique. Uma fotografia, a preto e branco, mostra a casa depois de inaugurada, em 1959. A outra, a cores, mostra a casa fotografada em 1999. As filmagens inscrevem a acção de percepção da vista humana com pequenos movimentos e breves desfocagens. Os dois ecrãs de estrutura metálica, sobre os quais se projectam as duas imagens da casa, foram executados à semelhança das linhas gráficas de projecções cartográficas. A artista trabalhou com a Projecção de Robinson e a Projecção Gnómica. Estas são modelos de representação da Terra e dos seus continentes com diferentes graus de distorção. Assume-se aqui a impossibilidade da premissa de uma representação absoluta de um objecto tridimensional sobre uma superfície bidimensional e a consequente transposição do facto para o poder do ponto de vista que organiza a projecção.”

(Lapa, 2003, p. 144)



Figura 27 - Ângela Ferreira, *Casa Maputo: um retrato íntimo*, 1999, mini-Dv, cor, 1' loop mini - DV preto e branco, Museu do Chiado - MNAC, Lisboa

Da mesma forma, se compreende a obra intitulada *Rabbit* de Jeff Koons enquanto um espelho deformado transformado num objeto, com a aparência de um coelho insuflável, que acaba por espelhar toda a realidade envolvente.



Figura 28 - Jeff Koons, *Rabbit*, 1986, Aço inoxidável, 104 x 48 x 30 cm, Sonnabend Gallery, Nova Iorque

Feito em aço inoxidável e parecendo flexível e leve como um balão, *Rabbit* espelha e deforma os objetos do espaço circundante.

Baseado nos ready-mades de Duchamp e Andy Warhol, *Rabbit* é um obra que se aproxima do uso dos objetos do quotidiano e da cultura *kitsh*, inerente à cultura de massas e questiona os padrões estéticos e conceptuais da arte na sociedade.

Em termos de conceito, a obra adquire um aspeto icónico que reflete, mais uma vez a ideia controversa e inerente às restantes obras: *a banalidade transformada em arte*.

Anish Kapoor constitui um exemplo do uso de espelhos deformantes em espaços urbanos. Embora a volumetria presente nas suas instalações se possa comparar ao trabalho de Dan Graham, este último usa maioritariamente construções geométricas de espelhos planos.



Figura 29 - Anish Kapoor, *Sky Mirror*, 2013, Aço inoxidável, 5 m de diâmetro, Chateau de Versailles, França

As obras de Kapoor costumam resultar em instalações, que ligadas ao mundo da arte contemporânea, contemplam características passíveis de serem observadas por um público amplo e diversificado, promovendo situações de natural espontaneidade através da interação com o espectador.

Na instalação *Sky Mirror* parece existir uma transfiguração do conceito da obra por via do efeito de reflexo: “it was as if Kapoor had cut a section from the sky and presented it as sculpture. The reflection from the sculpture brings the sky down to our level, giving viewers a new perspective, a different appreciation of the environment and of the sky”<sup>23</sup> (Hudson, (s.d.), p. 3).

Dessa forma, as obras de Kapoor acabam por alterar também a perspectiva do meio ambiente no qual se inserem<sup>24</sup>. Assim como outras obras, *Sky Mirror* encontra-se colocada em mais do que um local, criando sempre resultados de perspectiva muito diferentes.

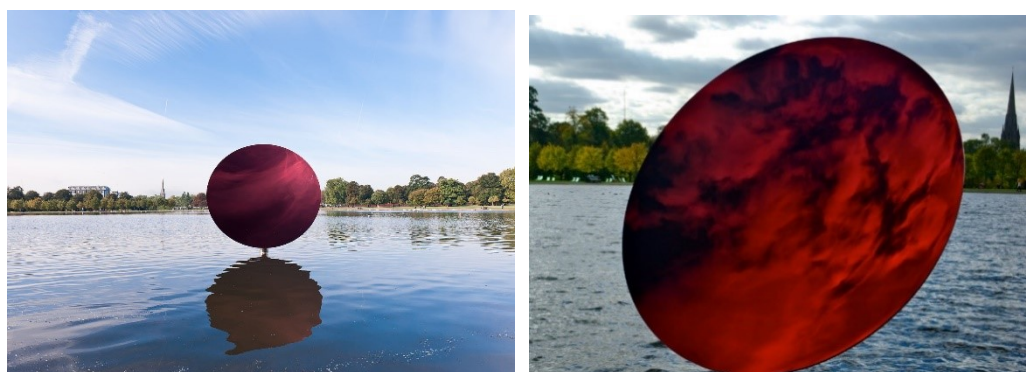


Figura 30 - Anish Kapoor, *Red Sky Mirror*, 2010, Aço inoxidável e esmalte, 274 x 290 x 146 cm, Kensington Gardens, Londres

Outra vertente formalmente idêntica à anterior obra é a *Red Sky Mirror*, composta por uma superfície refletora em tons de vermelho e situada no lago de Kensington Gardens. Os vermelhos que refletem o céu têm um significado profundo,

---

<sup>23</sup> Tradução livre: “É como se Kapoor tivesse cortado uma secção do céu e a apresentasse como escultura. A reflexão da escultura baixa o céu ao nosso nível, dando aos espectadores uma nova perspectiva, uma apreciação diferente do ambiente e do céu.”

<sup>24</sup> *Sky Mirror*, *C-Curve*, *Cloud Gate* e outras obras análogas de Kapoor, colocadas em espaços urbanos, definem-se como Arte Pública. Ao invés das instalações estarem expostas em museus, estas adaptam-se ao espaço público, permitindo uma interação mais acentuada com o espectador.

Devendo respeitar todas as regras de segurança, as instalações alteram parte do ambiente em redor e tornam-se, dessa forma, mais acessíveis ao espetado e, no momento de interação, fazem do mesmo não apenas um mero observador, mas igualmente uma parte integrante da obra.

No caso das instalações espelhadas de Kapoor, como *Cloud Gate*, denota-se uma interação profunda do espectador com a obra, um interesse e curiosidade intrínsecos na observação da própria imagem deformada do rosto e corpo sobre a superfície refletora da obra. Esta suscita também muitos momentos de captação fotográfica das famosas *selfies*, tão populares atualmente entre os jovens.

posto que “he uses red in his sculptures because it is the colour of the physical, of the earth and the body. He said, ‘I want to make body into sky’”<sup>25</sup> (Hudson, (s.d.) p. 4), culminando num duplo conceito entre a ideia de corpo e de céu.

O projeto de Kapoor intitulado *Turning the World Upside Down* evidencia diversas similitudes formais e conceptuais entre as instalações colocadas nos vários pontos do jardim: todas estas refletem o espaço envolvente e, respetivamente, fragmentos da fauna e da flora, que se modificam consoante a passagem do tempo e das estações do ano.

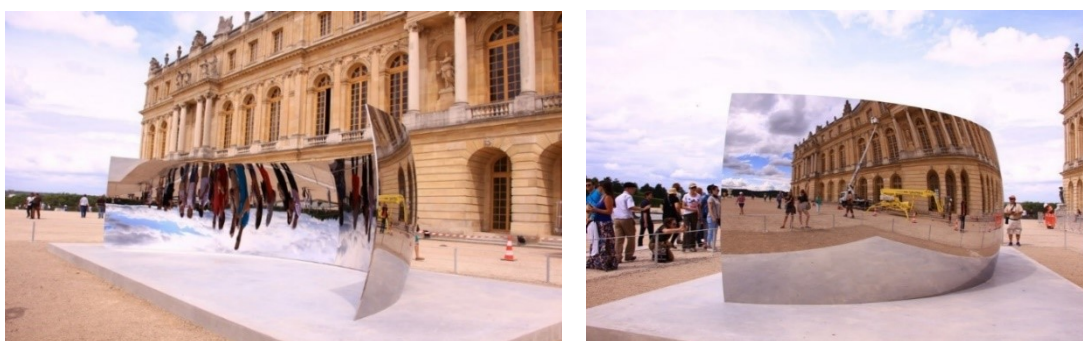


Figura 31 - Anish Kapoor, *C-Curve*, 2007, Aço inoxidável, 220 x 770 x 300 cm, Château de Versailles, França

A instalação *C-Curve*, constituída por uma superfície curva de aço inoxidável dobrada, concebe um elevado grau de especulação no observador. A obra mostra de um dos lados a paisagem refletida na posição real e, no outro lado, o reflexo do ambiente onde se insere encontra-se virado ao contrário e de trás para a frente. Nesse aspeto a instalação cria uma atmosfera que lembra uma casa de espelhos de uma feira de diversões (Hudson, (s.d.), p. 3).

Assim, *C-Curve*, tal como *Sky Mirror*, fomentam curiosidade, propiciam o diálogo entre o público e a interação com as obras, devido às suas características materiais do espelhamento e às formas de que se constituem.

No fundo, o trabalho de Kapoor acaba por desenvolver frequentemente uma ligação entre uma base psicológica e física e, em simultâneo, relaciona-se com “scale, illusion and perspective”<sup>26</sup> (Hudson, (s.d.), p. 3). Aparenta uma extrema simplicidade e demonstra dependência com o espaço e o espetador, visto que cada obra não podia

<sup>25</sup> Tradução livre: «Ele usa vermelho nas suas esculturas porque é a cor do físico, da terra e do corpo. Ele diz “Eu quero transformar o corpo em céu”».

<sup>26</sup> Tradução livre: “escala, ilusão e perspetiva”.



existir caso não estivesse integrada num ambiente escolhido especificamente, pois não criaria o efeito pretendido.

Para Kapoor são fundamentais a exploração de conceitos como *espaço e tempo*, mas também do entendimento dos objetos físicos que, de acordo com o artista, *são ilimitados* (Kapoor, 2015) e constituem-se de uma parte que não é física.

Por fim, Kapoor tem por objetivo provocar e despertar questões filosóficas, ao invés de mostrá-las apenas para serem agradáveis ao olhar do espectador.

## **1.2. O desenho no contexto do autorretrato**

### **1.2.1. O desenho, o autorretrato e a imagem refletida**

Pode-se afirmar que o rosto se encontra sob uma aura de mistério definido por uma máscara indecifrável que cada indivíduo carrega, parecendo suportar a ideia de desprendimento e ilusão, pois reconhece-se que “nunca ninguém viu directamente o seu próprio rosto: só é possível conhecê-lo através de um espelho ou de uma miragem. O rosto não é, portanto, para si mesmo, é para o outro, é para Deus” (Chevalier & Gheerbrant, 1982, p. 576).

Dessa maneira, ao mesmo tempo que o *rosto* assume uma misteriosa aura de silêncio, revela-se aos outros como o meio mais expressivo e profundo das emoções de cada um. O rosto torna-se o principal indicador dos sentimentos pessoais e oferece a cada um que o represente uma nova abordagem, uma forma distinta de se ver e de ver o outro:

“O rosto humano é uma forma vazia, um campo de morte.

A velha reivindicação revolucionária de uma forma que nunca correspondeu ao seu corpo, que ia para longe para ser coisa diferente do corpo.

Por isso é absurdo acusarmos de academismo um pintor que ainda se obstina, na hora que passa, a reproduzir as feições do rosto humano como são; porque, tal como são ainda não encontraram a forma que indicam e designam, e fazem mais do que esboçar; de manhã à noite, e no meio de dez mil sonhos, o que fazem é esmagar como que no cadinho de uma palpitação passional nunca fadigada.

Querendo isto dizer que o rosto humano não encontrou ainda a sua face e cabe ao pintor oferecer-lha.”

(Artaud, 2007, p. 141)

Seja de forma voluntária ou não, o rosto enaltece todos os sentimentos interiores, sejam estes de natureza positiva ou negativa, a partir do interior da camada pele, por via dos músculos mímicos, expondo as emoções mais recônditas.

Portanto, rosto é uma “porta do invisível”, cuja chave se perdeu, tal como “o substituto do indivíduo na totalidade” (Artaud, 2007, p. 577).

Tendo em conta a cabeça humana e, respetivo *autorretrato* e *retrato*, consideram-se as seguintes informações históricas.

No ensino artístico em Portugal, a representação do corpo humano e da cabeça humana têm-se fundamentado no estudo da anatomia e tendo em atenção as proporções, “tem resistido a todo o tipo de reformas e persiste como uma das bases fundamentais do ensino artístico” (Sousa & Calado, 2017, p. 54). Esses temas encontram-se profundamente enraizados no programa de Desenho A do 12º ano no Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

Repleta de tratados e relatos escritos provenientes do século XVI, o *retrato* pauta-se por ser uma das principais temáticas do ensino artístico. Anteriormente, não existia o desenho de retrato, especificamente, mas o estudo do “desenho de figura” que resultava dos fortes conhecimentos adquiridos pelos discentes no “desenho linear e geométrico” (Sousa & Calado, 2017, p. 54), de seguida aprendiam o desenho de cópia do natural, tendo como referentes as estátuas clássicas, concluindo depois com o desenho de modelo nu.

Porém, segundo Francisco de Assis Rodrigues, sabe-se que o ensino do desenho em academias de Roma e Madrid, aproximadamente a 1867, se baseava na cópia de estampas, onde figuravam os vários elementos do rosto e que depois se passava para a representação do modelo vivo:

«Assente no ideário clássico e embuída no espírito racionalista característico da época, o ensino do retrato, nesta instituição, começava assim por constituir, não a representação do todo que anima o rosto humano, mas a representação dos vários fragmentos que o constituem: “a cópia das estampas tinha início no contorno de bocas, narizes, olhos, cabeças” (Faria, 2008:88)»

(citado em Sousa & Calado, 2017, p. 54-57)

Por essas razões, a atual prática do desenho nas escolas tem uma forte influência nos séculos anteriores de aprendizagem nas academias, baseada em métodos de artistas como Leonardo da Vinci, sendo o desenho uma ferramenta de conhecimento e investigação científica, necessário ao processo de conceção artística. O desenho da cabeça humana constituía-se, assim, como uma técnica de observação que se baseava no método da cópia, e que adotava, enquanto metodologia, que “se comesse pelas partes para se chegar ao todo: primeiro desenhar olhos, bocas e narizes para se chegar à cabeça” (Arruda, 2012, p. 141), podendo encontrar-se nesse ponto uma similitude

com a “aprendizagem da leitura em que se preconizava partir da letra para chegar à sílaba, e desta à palavra”<sup>27</sup> (Arruda, 2012, p. 141).

A importância da aprendizagem do *retrato* observa-se igualmente em métodos de Odoardo Fialetti, escritor de vários manuais de desenho,”que veio a influenciar o ensino artístico do desenho, então centrado na figura humana”<sup>28</sup> (Sousa & Calado, 2017, p. 57).

Até ao século XX, existem diferenças entre o ensino técnico e o ensino liceal, encontrando-se a primeira mais ligada à representação do desenho de figura praticada nas Academias de Belas-Artes, ao passo que, no ensino liceal “o que se praticava era um desenho quase exclusivamente geométrico, com uma ligeira brecha para o desenho decorativo” (Sousa & Calado, 2017, p. 57) muito restrito, não apresentando abertura para a exploração do *retrato* tanto quanto para outras unidades didáticas de igual relevância.

Posteriormente, no final da primeira metade do século XX, apenas com a intervenção de Calvet de Magalhães e Betâmio de Almeida se verifica um ensino do desenho mais liberto das anteriores restrições, apresentando-se pela primeira vez a “realização de retratos de caráter expressivo, a partir do natural” (Sousa & Calado, 2017, p. 59), segundo ensinamentos de Leonardo da Vinci. Apesar dos pedagogos demonstrarem uma atitude mais despreocupada na interpretação dos seus alunos aquando da representação dos respetivos colegas, podia observar-se também uma preocupação com as “proporções clássicas da figura humana e da cabeça” (Sousa & Calado, 2017, p. 59) como se observa em algumas páginas de manuais: *Compêndio de Desenho* de Betâmio de Almeida ou *Aprenda a desenhar* de Calvet de Magalhães. Pode referir-se a existência de uma “prática expressiva do retrato e a persistência simultânea de métodos miméticos”<sup>29</sup> (Sousa & Calado, 2017, p. 59).

Após 1950 o tema do retrato banaliza-se, começando a ser praticado por um maior número de indivíduos<sup>30</sup>.

---

<sup>27</sup> Essa metodologia tem uma influência evidente nos atuais manuais de desenho.

<sup>28</sup> O ensino das Belas-Artes em Lisboa baseia-se ainda hoje nesses conhecimentos da prática do desenho ao longo de várias reformas.

<sup>29</sup> O retrato, tal como o autorretrato, partem do princípio da imitação objetiva daquilo que se observa no rosto e cabeça do indivíduo. Essa prática de desenho continua muito focada numa metodologia mimética nas escolas atuais.

<sup>30</sup> Atualmente, os exercícios de retrato do colega e de autorretrato são muito comuns e necessários nos mais variados tipos de escolas e nos diferentes níveis de ensino em Portugal.

Hoje, a unidade didática do retrato fundamenta-se nos ideais teóricos dos anteriores pedagogos, colocando-se entre uma base geométrica e uma faceta naturalista do ensino do desenho.

A representação, seja do *retrato* ou do *autorretrato*, baseia-se quase sempre num *paradigma mimético*, tendo em consideração a técnica da cópia do rosto, respeitando as suas proporções e, em determinadas unidades didáticas, pode ter uma vertente conceptual explorando a questão da identidade <sup>31</sup>.

Nesse aspeto a fotografia <sup>32</sup>, como meio suplementar, aliada ao desenho do retrato pode apresentar-se enquanto ferramenta e “espaço de exploração da identidade” (Sousa & Calado, 2017, p. 64).

Contudo, sabe-se que a prática do *retrato* recolhe um vasto legado, seja em academias, escolas ou instituições de Ensino Superior artísticas, e que constitui ainda hoje uma temática importante no que se refere ao ensino do desenho.

Pode concluir-se que o tema do “retrato permaneceu como um género menor na hierarquia dos conteúdos do desenho, sendo a sua prática quase inexistente, nos liceus e escolas técnicas, até meados do século XX” (Sousa & Calado, 2017, p. 65). Embora se considere relativamente recente, o tema do *retrato* é muito utilizado no Ensino Secundário atualmente, tendo-se integrado em diversos paradigmas, porém, “continuando a assentar no conhecimento da anatomia e das proporções humanas” (Sousa & Calado, 2017, p. 65).

Sousa e Calado referem ainda que uma abordagem mais rígida ou tradicionalista da prática do *retrato* ainda acontece hoje em dia, apesar de acreditarem que o tema seja “antes o reflexo de uma tendência pós-moderna de apropriação e renovação de diferentes métodos, com vista a responder a um dado problema ou contexto educativo” (Sousa & Calado, 2017, p. 65).

Nesse sentido, existe uma ponte que se estabelece entre o *retrato* e o *autorretrato*, e na qual se expressam similitudes entre o conceito e a técnica, sendo necessário um conhecimento baseado em regras para a concretização correta do

---

<sup>31</sup> Para além da unidade didática elaborada ter tido em consideração a prática do desenho por via do *paradigma mimético*, pretendeu enquadrar-se nos módulos a busca da identidade dos discentes.

<sup>32</sup> Em alguns módulos da unidade didática foi integrada a fotografia. As fotografias foram concretizadas pelos alunos reforçando a ideia de identidade, cuidando da seleção de referentes antes de iniciar a prática do desenho. Nesse aspeto pode-se declarar que esses objetos selecionados pelos alunos constituíram uma forma de sublinhar a “identidade dos retratados” (Sousa & Calado, 2017, p. 64). Nesse contexto, o desenvolvimento da fotografia aliada a um conhecimento prévio dos artistas e do respetivo enquadramento histórico e artístico foi um pretexto para apresentar aos alunos determinadas técnicas de desenho.

desenho. Ramos refere que o desenho do autorretrato e do retrato estabelece uma relação com o conceito de *tempo*. O autorretrato tem como principal preocupação o conhecimento do *eu*, pelo que:

«Existe a necessidade de nos conhecermos, o “conhece-te a ti mesmo” de percebermos como a vida passa por nós ou como a morte se aproxima são, na verdade, objectivos ontológicos e metafísicos que acompanham desde sempre o retrato e em particular o auto-retrato.»

(Ramos, 2010, p. 131)

Quando se observa o espelho surge um confronto inevitável com o tempo, sendo que a busca no próprio reflexo do autor não se encerra apenas no que se vê exteriormente, mas, mais que isso, converte-se num exercício de auto-conhecimento e de busca da própria identidade.

O *tempo* surge, assim, como um ponto essencial na conceção do autorretrato, sendo que para além de integrar toda a identidade temporal do mesmo, também se torna o instante em que se desenha, fixa aquele momento, embora o rosto esteja em permanente movimento, mesmo que não haja essa noção.

Por conseguinte, é através do processo de desenho do autorretrato que o autor se vê confrontado com a passagem do tempo e, ao observar-se intimamente, vai entendendo melhor a face em termos de fisionomia e, segundo Ramos (2010, p. 131), “percebemos precisamente através dos erros e dos avanços do próprio desenho, afinal o que já lá estava, mas nunca o havíamos visto. É o próprio processo de desenho, que nos leva a rever os traços do rosto e a detectar o que o olhar superficial não consegue”. Pois é através do contato com as superfícies espelhadas e a observação do rosto que se gera uma relação mais íntima consigo mesmo, na tentativa de captar o dinamismo envolvente ao desenhar. Assim, percebe-se “porque o retrato que nasce da força da presença, pode ganhar um sentido que vale pela vida que emerge e se faz sentir desses instantes” (Ramos, 2010, p. 131).

O autorretrato, bem como o retrato envolvem sempre “uma passagem do tempo num desafio determinante” (Ramos, 2010, p. 131) no fluir do tempo que acompanha a conceção do desenho.

No ato de desenhar subdivide-se a compreensão de *movimento* e o *tempo*, portanto:

“Constatamos então ao retratar que é num devir, numa sucessão de instantes que enquanto existência e como forma o indivíduo se revela, ou seja, a vitalidade que se dá a ver parte

precisamente da cristalização adiada que os limites mais imprecisos, as superfícies mais intaníveis, os detalhes mais sugeridos.”

(Ramos, 2010, p. 132)

Assim pode também referir-se que:

“O desenho de *retrato* do natural parte de dentro, a forma não é representada de um modo fechado, no sentido de Heinrich Wölfflin, o todo não está separado das partes, o detalhe dá lugar ao geral, ao indeterminado, ao inacabado onde a imperceptibilidade se torna a abertura para o seu devir. Assim, no *auto-retrato* do natural trata-se de conceber o ânimo, o movimento que revela a sucessão da transformação que chega à forma essencial de toda a existência presente no seu curso vital. É como se cada fisionomia pudesse iluminar o caminho que nos leva até ela, unindo o destino ao destino. E é, como acontece de modo exemplar em Rembrandt, quando este consegue introduzir maravilhosamente a total mobilidade da vida na constante presença do instante.”

(Ramos, 2010, p. 132)

Por outro lado, em Derrida, na obra intitulada *Mémoires d'aveugle: L'autoportrait et autres ruines*, observa-se uma abordagem ao mito de Dibutades e alguns tópicos relacionados com: *visão, memória e desenho*.

O mito relaciona-se com a origem e a prática do desenho enquanto cegueira, no aspeto em que é por via do processo de traçar o desenho que se gera uma situação de privação da visão e se fortalece o desenvolvimento da memória.

Em termos da representação, o rosto requer o conhecimento das suas proporções e as leis dos cânones; no contexto do estudo da cabeça humana como em relação ao restante corpo. Através das regras dos cânones, encontram-se diferentes medidas de proporcionalidade entre os elementos do rosto, que se repetem de maneira muito aproximada em quase todos os seres humanos.

Francisco de Holanda é um dos autores portugueses que aborda as questões do rosto na conhecida obra escrita sobre desenho “Do Tirar Polo Natural”<sup>33</sup>. No diálogo estabelecido entre Braz Pereira e Fernando, apresenta-se no 3º capítulo, a importância do ponto de vista do desenhador em relação ao modelo, sendo determinante para a forma como o artista acaba por influenciar por completo a obra final.

O autor refere a importância do desenho de retrato em relação às diferentes perspetivas do rosto adotadas pelo desenhador – de perfil, de frente e a três quartos:

“Fernando - Que coisa é tirar um rosto treçado?

Braz Pereira – Tirar um rosto treçado é um certo meio e moderação o que nem fica o rosto de todo com a pouca graça de fronteiro, nem fica de todo com o grande rigor de meio-rosto faz uma proporção e igualdade que muito satisfaz e contenta [...]”

(Holanda, 1984, p. 23)

---

<sup>33</sup> Título original da obra, tendo nas versões mais recentes sido substituído por “Do Tirar Pelo Natural”.

### **1.3. O caos imagético e as repercussões no ensino**

#### **1.3.1. Contemporaneidade da imagem em espaço urbano**

Atualmente vive-se numa época em que a virtualidade e a ilusão se misturam com o real. As imagens virtuais passaram a encontrar-se no patamar da própria existência real e concreta.

No entanto, o que pode ser considerada uma boa ou má imagem?

Em que contexto a imagem pode ser entendida enquanto arte ou propaganda imagética?

Hoje em dia, as imagens parecem encontrar-se num confusa época de contextos e de significados. Pode referir-se que as imagens na atualidade carregam um enorme peso no que respeita ao quotidiano de todos os indivíduos. Porém, o seu impacto torna-se ainda mais notório no dia a dia dos alunos.

Sabe-se que essa imagética desenfreada surge em detrimento do período da vida em que se vive e aparece também como reflexo da ansiedade gerada pelo consumismo, que Guy Debord aborda na intemporal obra intitulada “Sociedade do Espetáculo”.

Debord refere uma sociedade construída pela “imagem automatizada” (Debord, 2005, p. 8) que se encontra unificada e assume um carácter ilusório e objetivado que aparenta ser a realidade. Porém, “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens” (Debord, 2005, p. 9), encontrando-se as finalidades e os meios ao mesmo nível de importância, baseadas no sistema económico capitalista que ainda permanece. Ao passo que Debord identifica a sociedade do espetáculo enquanto portadora de “meios de comunicação de massas” (Debord, 2005, p. 16), esta inclui identicamente uma excessividade de imagética disponível para todos, de forma cada vez mais direta, despojada e instantânea. De outro modo, o imaginário criado pela sociedade fomenta “pobreza da actividade social real” (Debord, 2005, p. 17), tendo em consideração de que “a origem do espectáculo é a perda da unidade do mundo” (Debord, 2005, p. 19).

Debord refere esse tipo de sociedade como produtora de:

“A alienação do espectador em proveito do objecto contemplado (que é o resultado da sua própria actividade inconsciente) exprime-se assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos ele compreende a sua própria existência e seu próprio desejo. A exterioridade do espetáculo em relação ao homem que age aparece nisto, os seus próprios gestos já não são seus, mas de um

outro que lhes apresenta. Eis porque o espectador não se sente em casa em nenhum lado, porque o espectáculo está em toda a parte.”

(Debord, 2005, p. 19)

Esse fenómeno cria “multidões solitárias” (Debord, 2005, p. 19) que são fruto do isolamento e perda de unidade entre os homens provocado pelos média. O espectáculo vincula-se pelo aspeto *quantitativo* ao invés do *qualitativo*, e “é o momento em que a mercadoria chega à ocupação total da vida social” (Debord, 2005, p. 25), tal como as imagens de toda a espécie que nos invadem constantemente segundo uma aparência *abundante* ainda que *banalizada* na realidade. Como refere Debord, o espectáculo revela ser “uma imagem de unificação feliz, cercada de desolação e de pavor, no centro tranquilo da infelicidade” (Debord, 2005, p. 40), significando assim que as imagens recriam um colectivo aparentemente feliz e próspero, embora desprovido de humanidade.

Por outro lado, surge nesse movimento uma vontade desenfreada de consumo das imagens que se aceitam de forma passiva, cujas “vagas de entusiasmo para um dado produto, apoiado e relançado por todos os meios de formação, propagam-se, assim a grande velocidade” (Debord, 2005, p. 42) e onde “o próprio aberrante se torna uma mercadoria especial” (Debord, 2005, p. 42), isto é, todas as imagens, sendo estas boas ou más, acabam por se encontrar no mesmo patamar de importância, tornam-se rapidamente “consumíveis” para o espetador e conduzem-no a uma “falsificação da vida social” (Debord, 2005, p. 43).

De certo modo, a obra de Debord é um reflexo do panorama atual das imagens que nos cercam e das consequências que estas suscitam <sup>34</sup>. De acordo com esse contexto parece existir uma similitude entre as referências intemporais de Debord e o pensamento de alguns autores da atualidade .

Conforme refere o psiquiatra Augusto Cury, (2015, p. 10) “sem perceber, destruímos a saúde emocional da juventude no mundo inteiro”. O investigador da teoria da Síndrome do Pensamento Acelerado afirma que se vive numa época rodeada de estímulos excessivos, pautada por um acesso “rápido e facilitado” dos jovens às novas tecnologias, tais como a televisão, os *videogames*, as redes sociais e outros meios digitais fortemente estimulantes. Todavia, esses utensílios, quando utilizados em demasia, modificam o pensamento e as capacidades sócio-emocionais que se

---

<sup>34</sup> Todos esses tipos de imagens em excesso surgem como um meio distrativo na época presente que, de certa forma, acabam por criar indiretamente o “desligar” da atenção no mundo real.



prendem com o respeito pelo outro, a importância de preceder o pensamento à ação, o entendimento da diferença entre a imposição e a exposição de ideias, o significado do termo agradecer. Para o autor estes são fatores que, quando mal gerenciados pelos indivíduos, podem dar origem a desequilíbrio emocional proveniente das situações de stress e ansiedade que envolvem todos os fatores anteriormente referenciados. Segundo Cury (2015, p. 99) “a humanidade enredou pelo caminho errado; estamos rápida, intensa e globalmente a ficar stressados na era dos computadores e da Internet. Estamos a conduzir a psique para um estado de falência colectiva e não percebemos o mal do século”.

Desse modo, Cury refere que os jovens precisam de gerir a mente, ter em conta o pensamento consciente e crítico, assim como treinar a concentração, de forma a prevenir situações de ansiedade.

Cury aborda um tipo de *eu* presente na teoria da Inteligência Multifocal e respetivos processos de construção de pensamentos, intitulado *Eu viajante ou desconectado* que refere falta de gestão, a presença de um indivíduo desconectado da realidade, apresentando desconcentração e distração. O que os torna menos produtivos deve-se ao facto de se prenderem mais à vertente sonhadora do que à componente prática e de ação do *eu*. O autor refere que:

“Alguns alunos têm uma SPA tão intensa e são tão desconectados na sala de aula que lhes peço para realizarem a seguinte técnica por forma a concentrarem-se e melhorarem o desempenho intelectual: elaborar, nas suas mentes, a síntese da exposição dos professores enquanto estes falam e escrevê-las rapidamente.”

(Cury, 2015, p. 88)

Por outro lado, atualmente existem muitas informações e conteúdos, que mesmo sendo positivos e enriquecedores para a mente dos discentes, podem trazer outro tipo de malifícios relacionados com o desgaste mental produzido pelo aceleração do pensamento e, conseqüentemente, a graus elevados de ansiedade e desconcentração associados. Para a resolução da questão deve existir um aprofundamento por parte dos docentes no que concerne à origem do problema, pois “todos os professores no mundo sabem, embora não compreendam a causa, que do final do século XX para cá, as crianças e os adolescentes estão cada vez mais agitados, inquietos, sem concentração, sem respeito uns pelos outros, sem prazer em aprender” (Cury, 2015, p. 101). O psiquiatra menciona que os alunos que sofrem de SPA

adquirem problemas de desempenho no raciocínio, de organização e de assimilação das informações apresentadas.

O autor critica os objetivos dos meios de avaliação atuais nas escolas, referindo que é fundamental que os alunos sejam avaliados “não apenas pela repetição dos dados, mas também pela criatividade, capacidade de raciocínio esquemático e ousadia” (Cury, 2015, p. 102). Para o autor tem também uma importância cada vez maior a capacidade de selecionar a informação, ao invés de se absorver o máximo que se puder perante a velocidade alucinante que a atual sociedade consumista e competitiva exige, pois assim o indivíduo pode fomentar uma qualidade melhor de ideias e desenvolver melhor a sua criatividade.

“Diante do espelho, fazem uma guerra apontando os seus defeitos, jamais exaltando as suas capacidades. Vivem condicionados pelo padrão tirânico de beleza imposto pela comunicação social. Não sabem que a beleza está nos olhos de quem vê.”

(Cury, 2015, p. 120)

Outra das consequências da SPA liga-se diretamente ao “comprometimento da criatividade, sendo que uma pessoa com uma mente hiperacelerada tem maior dificuldade em abrir as janelas de memória e elaborar respostas brilhantes nas situações stressantes. Pensar excessivamente bloqueia a criatividade e a imaginação” (Cury, 2015, p. 127). Também desencadeia um comprometimento do desempenho intelectual global e pode afetar mais tarde a capacidade de “observação, assimilação, resgate e organização de dados” (Cury, 2015, p. 127).

A estratégia de Cury para lidar com o mal do século e, que pode gerar melhores níveis de concentração, desencadeia-se através de estratégias firmes, autodisciplina mental e aplicação da *determinação*, sendo que “esta é a fonte da disciplina, da autodeterminação, da capacidade de lutar pelas metas. Sem disciplina, as nossas metas tornam-se motivações superficiais, e não projetos de vida. Sem autodeterminação, os nossos projetos diluem-se no calor das dificuldades” (Cury, 2015, p. 134). Consequentemente, a forma de promover melhor concentração também se deve à autodeterminação e persistência na conclusão dos objetivos.

A concentração pode ligar-se indiretamente ao saber captar a informação por via da observação atenta para uma melhor construção do grafismo no papel. Em contrapartida, a mente deve estar focada no momento presente de modo a parar de responder a estímulos exteriores e desconcentrantes que advém de um mundo desumanamente acelerado.

No entanto, retomando ao mundo das imagens em excesso na realidade contemporânea, o que se pode afirmar mais concretamente em relação ao impacto na área de ensino das artes visuais?

Da mesma forma, a autora e professora Camille Paglia revela certas preocupações no contexto do impacto das novas tecnologias e das imagens no ensino atual, a partir de um excerto introdutório da obra "Imagens Cintilantes", quando afirma o seguinte:

“A vida moderna é um mar de imagens. Nossos olhos são inundados por figuras reluzentes e blocos de texto explodindo sobre nós por todos os lados. O cérebro, superestimulado, deve se adaptar rapidamente para conseguir processar esse rodopiante bombardeio de dados desconexos. A cultura no mundo desenvolvido é hoje definida, em ampla medida, pela onipresente mídia de massa e pelos aparelhos eletrônicos servilmente monitorados por seus proprietários. A intensa expansão da comunicação global instantânea pode ter concedido espaço a um grande número de vozes individuais, mas, paradoxalmente, esta mesma individualidade se vê na ameaça de sucumbir.”

(Paglia, 2014, p. 7)

Perante a problemática apresentada por Paglia, introduz-se uma preocupação com a necessidade de *reaprender a ver*, tão necessária no contexto atual, em geral, como no âmbito da prática do Desenho para os alunos dentro da área das Artes Visuais.

Dessa forma, pensa-se na conceção de uma unidade didática que se foque na questão crucial de prestar *atenção, ver*, tendo em conta uma tentativa dos alunos se descentrarem das distrações imagéticas e poluição visual contemporânea. Esse esforço é imprescindível no âmbito do ensino do Desenho, ainda que se torne impossível fugir das novas tecnologias e da constante interatividade dos média.

Por esse motivo, torna-se imprescindível a escolha de um utensílio que possa reforçar o olhar atento do aluno. Pois, assim como a lupa, também o espelho tem propriedades que exigem atenção, atraindo uma maior observação por parte de qualquer indivíduo. Por conseguinte, toda a unidade didática presta enfoque na observação do rosto, a fim da representação atenta do autorretrato e da autorrepresentação através do espelho. De forma quase imediata, o reflexo reforça o entendimento natural do *eu*. O espelho desperta a curiosidade de cada um para com a sua imagem refletida, depois representada tanto para o próprio como para os outros. Inclusive, pode ver-se na atual e tão popular prática entre os jovens: as *selfies*. O ato de os jovens se fotografarem a si mesmos com o telemóvel cria uma nova tendência “narcisista” e de autoafirmação, determinante para a identidade do jovem e muito própria da adolescência.

Independente da idade de cada um dos alunos, todos se encontram num processo de formação da identidade:

“De aparência mais adulta, é-lhes dada maior responsabilidade perante situações específicas, mas mantêm uma enorme ambivalência e entre o desejo de segurança que sentiam na infância e a total autonomia do adulto a que aspiram arduamente. Esta duplicidade permanente gera ainda comportamentos que variam entre o teimoso e o inconstante, o exuberante ou deprimido. A vida é cor de rosa ou cinzenta, e muda subitamente, para desespero de quem com eles convive.”

(Machado, 2015, p. 27)

Assim, a superfície refletora torna-se uma ferramenta de autoconhecimento, mas também de construção e aceitação da identidade, que pode auxiliar os alunos a lidar melhor com as inseguranças próprias dessas idades.

Inclusivamente, a autora contemporânea no contexto da filosofia positiva e motivacional Louise Hay reconhece a importância do espelho no processo de cura no âmbito da autoajuda. Nos seus livros, a autora aplica vários exercícios de interação do indivíduo com superfícies espelhadas e afirmações positivas, como formas de recriar bons pensamentos de autoaceitação para o desenvolvimento da autoestima. Hay refere que:

“O trabalho com o espelho - que consiste em olhar-se profundamente nos olhos enquanto repete afirmações em voz alta - é o método mais eficaz que eu conheço quando se trata de aprendermos a desenvolver amor-próprio e a encarar o mundo como um lugar seguro e regido pelo amor.”

(Hay, 2016, p. 7)

Ainda que a terapia não seja estabelecida em sala de aula e se constitua aqui apenas como uma curiosidade, sabe-se que o espelho enquanto instrumento terapêutico indiretamente também faz parte de um processo propício à aceitação do aluno por si mesmo, bem como lhe é oferecida uma maior determinação e segurança. Ao passo que o espelho obriga a um desenhar atento e de maior compromisso no processo do aluno se autorrepresentar e se descobrir.

Por essa razão, ao longo de toda a unidade didática coloca-se enfoque no observar com atenção o que se representa através do espelho.

Indiretamente, essa aproximação, hoje, dos jovens às questões da identidade em situações de espelhamento do *eu* e do uso recorrente da fotografia digital podem ser considerados aspetos motivacionais. Devido à grande proximidade do tema da

identidade no contexto social dos alunos, pensa-se no espelho para a uma concretização mais satisfatória dos exercícios da unidade didática <sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> Assim sendo, em alguns dos módulos deste relatório, toma-se como base as técnicas artísticas da fotografia e do desenho, apresentando-se dois fotógrafos enquanto referências para motivar os alunos: Lee Friedlander e André Kertész. Os artistas têm obras com a inserção de espelhos planos ou deformantes, simulando jogos de realidades holográficas no espaço da cidade.

Um dos módulos baseia-se numa recolha de imagens, partindo de situações de espelhamento urbano em interação com o autorretrato e o retrato. Tal como no trabalho dos fotógrafos, toma-se em atenção a recolha de imagens, partindo de superfícies espelhadas urbanas planas ou deformantes, que podem ser naturais ou artificiais.

A estratégia pedagógica direciona-se em vários sentidos. Em primeiro lugar, tendo em atenção a problemática da contaminação visual atualmente existente, pretende-se desenvolver a observação do aluno, visto que este terá de selecionar e fotografar o espelhamento do rosto no espaço urbano. Por outro lado, o módulo oferece um lado desprendido, logo, e motivacional, dando ao autor a possibilidade de escolher como criar a sua fotografia numa situação de autorrepresentação em diferentes meios, situações e perspetivas.

## 1. CONTEXTO ESCOLAR

### 2.1. Caracterização histórica

Integrada no ensino público e mais comumente conhecida como “Escola Arco-Íris”, a Escola Secundária da Portela designa-se dessa forma devido ao conjunto de pavilhões que apresentam as diferentes cores do arco-íris.

Sendo uma escola relativamente recente, tendo apenas 26 anos, sabe-se que iniciou atividade no ano letivo de 1988-1989, no dia 11 de outubro, tendo recebido apenas alunos do 7º ano, divididos em 8 turmas, num total de 196 discentes.

Os primeiros alunos que se integraram na nova escola eram naturais das freguesias de Portela, Moscavide, Camarate, Unhos e Apelação.

Para o funcionamento da escola foram reunidos 21 professores, 4 assistentes administrativos e 11 auxiliares de ação educativa.

Desde o ano de 2010, a Escola Secundária da Portela faz parte do Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide <sup>36</sup>.

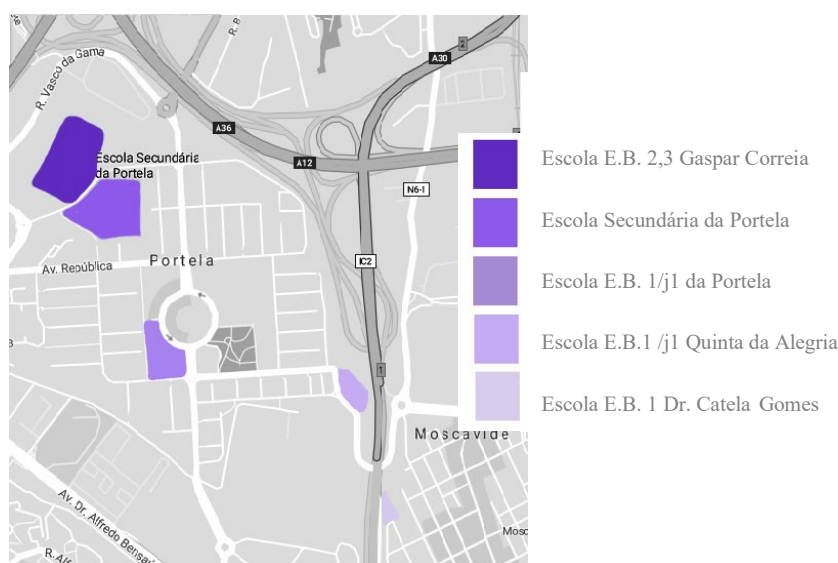


Figura 32 - Mapa de localização do Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide

O AEPM é constituído por 5 escolas no total, sendo a Escola Secundária da Portela a sede do Agrupamento.

A Escola Secundária da Portela, encontra-se interligada a outras 4 instituições de ensino: Escola E.B. 2,3 Gaspar Correia, Escola E.B. 1/j1 da Portela, Escola E.B. 1 /j1 Quinta da Alegria e Escola E.B. 1 Dr. Catela Gomes.

No AEPM lecionam-se os seguintes níveis de ensino:

---

<sup>36</sup> Abreviatura: AEPM.

Escola	Nível de Ensino
Escola Secundária da Portela	Ensino Secundário 3º Ciclo do Ensino Básico
Escola EB 2,3 Gaspar Correia	3º Ciclo do Ensino 2º Ciclo do Ensino
Escola EB 1 Dr. Catela Gomes	1º Ciclo do Ensino Básico
Escola EB 1/Ji Quinta da Alegria	1º Ciclo do Ensino Básico Pré-Escolar
Escola EB 1/Ji de Moscavide	1º Ciclo do Ensino Básico Pré-Escolar

Tabela 1 - Níveis de ensino no AEPM

## 2.2. Localização

A Escola Secundária da Portela localiza-se no distrito de Lisboa, no concelho de Loures, na Avenida das Escolas, 20, 2685-202 Portela de Sacavém.



Figura 33 - Mapa da localização da Escola Secundária da Portela

A escola tem acessibilidade através de transportes públicos, tendo paragens próximas, com autocarros da empresa Carris (728) e o Rodinhas. Para além destes, existem paragens mais distantes do estabelecimento de ensino, nas quais param transportes da empresa Rodoviária (308, 312, 319 e 321).

De acordo com os últimos resultados dos Censos realizados no ano de 2011 e apresentados no Portal do Instituto Nacional de Estatística, o concelho de Loures tem 27 362 habitantes. A percentagem de jovens é uma das mais elevadas na Grande Lisboa.

A freguesia da Portela pertence ao concelho de Loures e encontra-se integrada na União de Freguesias de Moscavide e Portela, desde o ano de 2013.

A freguesia da Portela tem 11 809 residentes e a de Moscavide 14 266. Sabe-se que a freguesia da Portela indica atualmente um significativo decréscimo populacional de -23,5%, ao passo que, na freguesia limítrofe de Moscavide, ocorreu um acréscimo populacional de 17%. Apesar dos anteriores resultados estatísticos, compreende-se que as freguesias de Moscavide e Portela apresentam os níveis mais elevados de densidade populacional.

No que respeita à estrutura etária dos habitantes, a freguesia de Portela revela ter maioritariamente habitantes entre os 25 e os 64 anos (6427). Existe um número de residentes entre os 0 e os 14 anos (1442) que ultrapassa o número dos que têm entre os 15 e os 24 anos (1061), verificando-se, na respetiva freguesia, o maior índice de envelhecimento no Município de Loures.

Por outro lado, a freguesia de Moscavide também evidencia mais residentes entre os 25 e os 64 anos (7725). O número de habitantes entre os 0 e os 14 anos (2077) é aproximadamente igual ao dobro do número de residentes entre os 15 e os 24 anos (1046).

Relativamente às habilitações literárias dos indivíduos do concelho, existe um decréscimo da quantidade de indivíduos somente com o 1º ciclo ou sem escolaridade e um aumento gradativo dos indivíduos com o Ensino Superior.

A freguesia da Portela integra 367 edifícios, sendo uma parte prédios residenciais de grandes dimensões.

A Carta Educativa do Concelho de Loures refere a existência de uma população ativa de 47,2% com grandes níveis de qualificação no Ensino Secundário, Médio e Superior, tendo 52,8% dos indivíduos habilitações literárias no Ensino Básico. Em termos gerais, os Encarregados de Educação do AEPM apresentam habilitações literárias elevadas no Ensino Secundário e Ensino Superior e, por esse motivo, revelam grandes expectativas em consideração ao futuro académico e profissional dos filhos.

A população residente na freguesia da Portela tem maioritariamente habilitações académicas ao nível do Ensino Secundário (25,2%) e do Ensino Superior (32,2%), sendo também a freguesia onde se encontra uma média de indivíduos com as qualificações mais elevadas em todo o concelho de Loures.

No concelho de Loures existem 7 escolas públicas, integradas em 6 freguesias, que oferecem formação a nível do Ensino Secundário. Em toda a rede de escolas do



concelho, sabe-se que 34,4% dos discentes são oriundos doutra freguesia vizinha do concelho.

Por fim, sabe-se que a Escola Secundária da Portela recebe a elevada quantidade de 58,1% de alunos provenientes de outras freguesias do mesmo concelho e tem uma capacidade máxima de aproximadamente 1000 alunos.

### 2.3. Instalações

A Escola Secundária da Portela integra 8 pavilhões independentes.

Cada um deles está pintado segundo uma cor: azul, amarelo, laranja, vermelho, verde, rosa, roxo e branco.

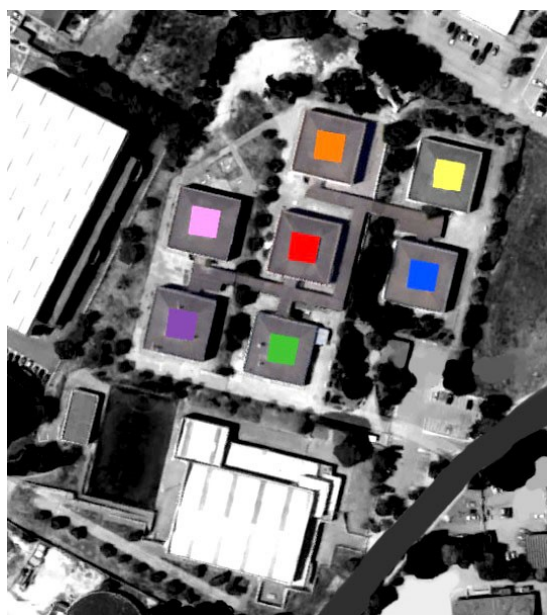


Figura 34 - Mapa das instalações da Escola Secundária da Portela

O pavilhão amarelo foi o primeiro edifício a ser construído na escola. Centraram-se neste as primeiras salas de aula, os Serviços Administrativos, a Comissão Instaladora, uma sala de apoio ao aluno, uma sala com alguma literatura para consulta, uma papelaria, um bar, tal como outros serviços importantes para todo o funcionamento base da escola.



Figura 35 - Pavilhão amarelo

Ao longo dos anos, enquanto os restantes edifícios se iam construindo, o pavilhão amarelo passou a ser direcionado à área das artes visuais.

Atualmente, continua a ser designado da mesma forma. Porém, as salas que se encontram disponíveis acolhem, não apenas alunos que tenham disciplinas nas áreas artísticas, como também turmas do 3º Ciclo ou do Curso Vocacional com disciplinas diferentes.

Hoje em dia, para além das salas de aulas, o pavilhão amarelo tem um gabinete de artes (departamento curricular) e algumas oficinas. Encontra-se neste a oficina de cerâmica, na qual está uma mufla.

Além de outras salas comuns, mais específicas para a área artística, situada no primeiro piso do pavilhão, encontra-se a sala de Geometria Descritiva. Esta é uma sala intermédia em termos de espaço, na qual, para além dos estiradores, cadeiras e bancos reguláveis de madeira, se encontram alguns cacifos.

Visto que a planta da sala se constitui no formato de um “L”, existe uma porção de espaço relativamente vazia, na qual se encontram mais alguns cacifos, um quadro branco amovível, onde se pode escrever com canetas e um armário de madeira com portas de vidro. No seu interior, guardam-se sólidos antigos de madeira e outros modelos de sólidos feitos com materiais mais recentes, como por exemplo, em acrílico colorido.

Perto do quadro de ardósia encontram-se uma régua, um esquadro, um transferidor e um compasso de grandes dimensões, específicos para auxiliar o professor na resolução de exercícios de Geometria Descritiva.



Figura 36 - Sala de Geometria Descritiva no primeiro piso

No rés-do-chão está outra sala, aproximadamente com o dobro do tamanho da anterior, na qual se encontra um maior número de estiradores mais altos e com cadeiras e bancos mais ajustáveis. A sala tem um conjunto de janelas que oferecem uma boa iluminação para o interior. Anteriormente foi também uma sala utilizada para a disciplina de Geometria Descritiva A.



Figura 37 - Sala de Geometria Descritiva

Na sala de desenho, lecionam-se as aulas de Desenho A e de Oficina de Artes, do Ensino Secundário, de Educação Visual, do 3º Ciclo, e IC do Curso Vocacional.

Apresentam-se vários estiradores e bancos reguláveis. A sala tem também uma pequena prensa regulável para calcar matrizes de xilogravura e de linogravura.



Figura 38 - Sala de Desenho



Figura 39 - Prensa para matrizes de gravura

A sala possui uma pequena arrecadação onde se guardam alguns materiais e trabalhos dos alunos.

A partir de um computador com acesso à internet, ligado a um projetor, podem lecionar-se aulas com recurso a diversas tecnologias multimédia.



Figura 40 - Pavilhão azul

O pavilhão azul foi construído depois do pavilhão amarelo, ficando operacional 2 anos após a respetiva edificação.

Atualmente, centram-se no pavilhão azul os serviços administrativos da escola, a secretaria, a biblioteca e centro de recursos, o gabinete de primeiros socorros, a reprografia, a sala de professores, a sala dos diretores de turma, a sala de reuniões e a sala do conselho diretivo.

Na secretaria resolvem-se as comuns questões burocráticas e laborais de toda a comunidade escolar do AEPM.

A biblioteca, também designada por BECRE, caracteriza-se como um espaço cultural aberto a toda a comunidade escolar.



Figura 41 - Biblioteca

Nesse serviço promove-se o gosto pela leitura, pela aquisição de informação, presta-se auxílio às diversas aprendizagens, estudo e formação.

Ao disponibilizar serviços de aprendizagem oferecem-se recursos, que permitem o desenvolvimento de competências informativas e literárias, contribuindo para a cidadania, para a autonomia e para a consciência dos alunos no respetivo desenvolvimento pessoal, educacional e liberdade intelectual.

A BECRE organiza atividades sensibilizadoras sobre questões sociais e culturais no seio escolar. Incentiva igualmente ao prazer dos alunos pela leitura, para o desenvolvimento de competências como: a imaginação, a compreensão, a organização e a responsabilidade.

Encontra-se dividida em 3 espaços distintos: uma *zona de leitura*, uma de *recursos informáticos* e outra de *recursos audiovisuais*.

A reprografia presta o serviço de fotocópias para avaliações e oferece materiais de cariz didático pedidos por professores, tal como permite aos alunos tirarem cópias e fazerem digitalizações de documentos ou trabalhos escolares.

O posto médico presta auxílio nos primeiros socorros, estando disponível durante o tempo de expediente da escola. Nos restantes pavilhões existem também materiais de cuidados de saúde básicos e imprescindíveis.

No primeiro piso do pavilhão azul, encontram-se outras importantes salas para o funcionamento da instituição, por exemplo, no corredor central encontra-se habitualmente uma exposição temporária de trabalhos dos alunos.





Figura 42 - Primeiro piso do pavilhão azul

Nesse andar, está uma sala destinada a todos os diretores de turma. A sala de reuniões de professores posiciona-se ao lado da sala da direção.

No terceiro ano após a inauguração, e seguido do pavilhão azul, iniciam-se as atividades escolares no pavilhão vermelho.

Dentro do edifício encontram-se maioritariamente salas de aula.



Figura 43 - Teatro

Integra-se neste uma sala de informática direcionada às aulas de TIC; um gabinete de serviço de psicologia e orientação (SPO) e de apoio ao aluno; um teatro; um auditório, onde costumam decorrer várias atividades, principalmente vindas da oferta de escola e uma oficina de artes dramáticas, um Espaço Cidadão e uma sala de reuniões para o Curso Profissional de Desporto.



Figura 44 - Auditório

Após 4 anos do início das obras e com a construção do pavilhão laranja e restantes pavilhões, deram-se por finalizadas as obras da escola na sua generalidade.



Figura 45 - Pavilhão laranja

No pavilhão laranja encontram-se salas de aulas normalizadas, um laboratório de biologia, salas de informática e salas de educação tecnológica. No primeiro andar, localiza-se um gabinete da associação de pais e encarregados de educação.



Figura 46 - Laboratório de Educação Tecnológica

O pavilhão verde destina-se à venda de materiais escolares e produtos alimentares, tendo: uma papelaria, uma cantina, um bar e um pequeno espaço que se destina ao convívio entre os alunos.



Figura 47 - Pavilhão verde

Na papelaria encontram-se vários materiais básicos disponíveis para os alunos poderem usar nas diferentes disciplinas e impressos oficiais: folhas de teste, necessárias para as avaliações escritas.

Integra-se no edifício um refeitório e um bar disponível para os docentes, os alunos e os assistentes operacionais.

O bar dirige-se a alunos, professores, funcionários e a outras pessoas exteriores que estejam autorizadas pela Direção a usufruir dos respetivos serviços.



Figura 48 - Pavilhão rosa

O pavilhão rosa constitui-se maioritariamente por salas de aulas. Tem também um laboratório de biologia, um biotério, um laboratório de ciências naturais e uma sala, onde se oferece o programa de apoio à disciplina de matemática (PAM).



Figura 49 - Laboratório de Biologia

O pavilhão roxo, tem salas de aulas padronizadas, um laboratório de química, um laboratório de física e a associação de estudantes.





Figura 50 - Pavilhão roxo



Figura 51 - Laboratório de Química

Por fim, o pavilhão gimnodesportivo foi o último edifício a ser construído.

Para além do edifício, existe no exterior um campo com pavimento em alcatrão que serve para as modalidades de futebol, andebol ou basebol.



Figura 52 - Campo exterior do pavilhão gimnodesportivo

Na parte das traseiras, mais próximo do muro da escola, encontra-se uma pista de atletismo e um espaço com areia, onde se pode exercer salto em comprimento. Noutro espaço está outra porção de areia, na qual se realiza a atividade do lançamento de peso.



Figura 53 - Pavilhão gimnodesportivo

Dentro das instalações do pavilhão gimnodesportivo existem os balneários, um pequeno ginásio, uma sala para aulas teóricas na área de desporto e um campo central que serve as mais diversas atividades desportivas.

O espaço direciona-se essencialmente para a disciplina de Educação Física, para o clube de desporto escolar, para outras atividades e eventos programados pelo estabelecimento de ensino e, fora dos horários de funcionamento da escola, para empréstimo do espaço à Câmara Municipal de Loures para jogos de desporto federado.

Esporadicamente, utiliza-se o espaço para organizar reuniões gerais de professores ou para celebrar datas comemorativas da escola, tendo reunido todos os docentes, funcionários e restantes colaboradores na recente comemoração dos 25 anos do estabelecimento de ensino.

Por fim, apresentam-se ao longo das instalações da Escola Secundária da Portela várias obras no âmbito das artes visuais concebidas por alunos e professores.





Figura 54 - Trabalhos de alunos e professores integrados nas paredes dos pavilhões

## 2.4. Projeto educativo

Atualmente, o projeto educativo da Escola Secundária da Portela é o mesmo do Agrupamento de Escolas Portela e Moscavide. Encontra-se disponível online, no respetivo site, e vigora desde 2015 até 2018.

Compreende várias orientações no que diz respeito a Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Orçamentos e outros importantes documentos.

Após a sua elaboração, tendo como base o Relatório CAF e respetivo plano de melhorias e estratégias, o projeto educativo divide-se essencialmente entre a *missão* e os *valores*.

*Missão*: ser um espaço de referência no âmbito educativo; apresentar igualdade de oportunidades para a comunidade e alunos; desenvolver respostas em relação aos projetos, expectativas e necessidades dos discentes e elementos da comunidade; promover boas aprendizagens direcionadas para um progresso cultural e formativo dos alunos, de modo a adquirirem responsabilidade e prestarem contributo para a qualidade de vida social.

Preza os *valores* de: Cidadania; Solidariedade; Motivação; Transparência; Rigor; Reconhecimento; Profissionalismo; Desafio; Inovação; Participação na comunidade e Espírito de equipa.

## 2.5. Organização escolar e curricular

O Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide define, enquanto Órgãos de Administração e Gestão: o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico, o Coordenador de Estabelecimento e o Conselho Administrativo.

Dentro do Conselho Pedagógico, os Departamentos do Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide encontram-se divididos nas áreas: Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Ciências Experimentais, Matemática e Informática, Expressões, Educação Física, Educação Especial, 1º Ciclo e Pré-escolar.

A Escola Secundária da Portela subdivide-se em: Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Direção.

O Conselho Pedagógico subdivide-se em: Presidente, Departamentos, Coordenação e Associação de Pais.

A Direção constitui-se por: uma Diretora, uma Subdiretora e três Adjuntas da Direção.

## 2.6. O Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide

Tomando em consideração o primeiro ano de estágio, sabe-se que, no ano letivo de 2014-2015, a população escolar do AEPM era constituída por 3246 alunos, o número total dos inscritos na Escola Secundária da Portela era de aproximadamente 1185 e o número de inscritos em todo o Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais era de 27 alunos.

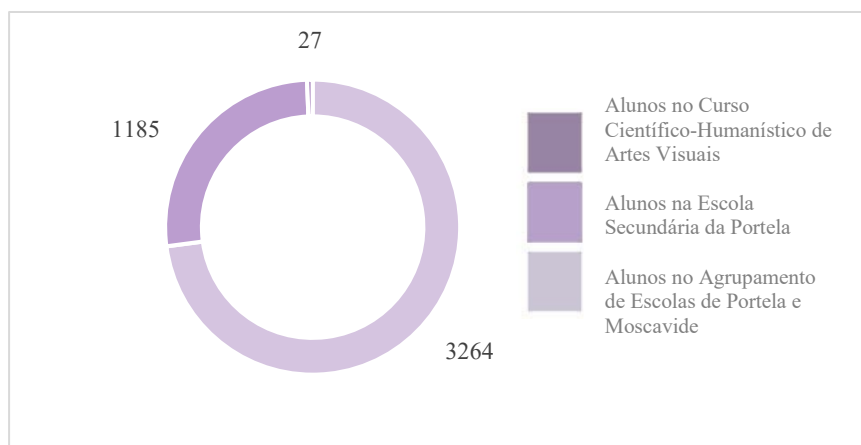


Gráfico 1 - Número de alunos inscritos

No 3º ciclo de ensino existe uma distribuição homogénea dos alunos por géneros, sendo 12 anos a média etária dos alunos do 7º ano; 13 anos a dos alunos do 8º ano e 14 anos a dos alunos do 9º ano.

Ainda que a grande maioria dos discentes more nas freguesias de Moscavide e Portela, Sacavém e Olivais, existe também uma percentagem significativa dos alunos vindos de outras freguesias próximas.

Sabe-se que grande parte dos alunos tem nacionalidade portuguesa e outra parte, menor, tem naturalidade de países de leste.

Uma percentagem elevada dos pais apresenta habilitações literárias tanto no Ensino Secundário como no Ensino Superior.

No que respeita ao contexto socioeconómico, os alunos residentes na Portela pertencem maioritariamente a um *extrato social médio e médio-alto* e os habitantes em Moscavide e proximidades revelam um *extrato social médio e médio-baixo*, sendo carenciados 35,7% dos discentes do 3º ciclo de ensino.

Algumas disciplinas de oferta de escola vão ao encontro das predisposições e afinidades dos alunos e ao desenvolvimento da personalidade de cada um, havendo preferência por áreas de cariz cultural e artístico.

No Ensino Secundário, a maioria dos alunos encontra-se inscrito nos cursos Científico-humanísticos, sabendo-se que grande parte dos discentes revela a intenção de prosseguir os estudos. Para além destes, existem turmas inscritas no Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva.

A Escola Secundária da Portela é o único estabelecimento de ensino do agrupamento que oferece o Ensino Secundário e, por esse motivo, apresenta muita procura por parte dos alunos residentes na união de freguesias. A maioria dos alunos é proveniente de Portela e Moscavide e de outras freguesias próximas.

Aproximadamente 221 discentes (38,2%) residem em freguesias não limítrofes.

## **2.7. A Escola Secundária da Portela**

No ano letivo de 2014-2015, o número de discentes inscritos no 3º Ciclo era de 197 alunos no 7º ano, 180 alunos no 8º ano, 171 aluno no 9º ano e 27 alunos no Curso Vocacional.

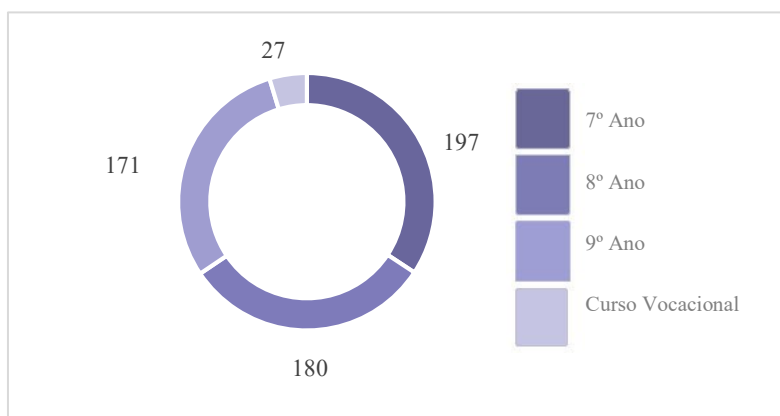


Gráfico 2 - Número de alunos inscritos no 3º Ciclo do Ensino Básico

No mesmo ano letivo, o número de discentes inscritos no Ensino Secundário era de 231 alunos no 10º ano, 174 alunos no 11º ano, 140 alunos no 12º ano e 71 alunos no Curso Profissional de Desporto.

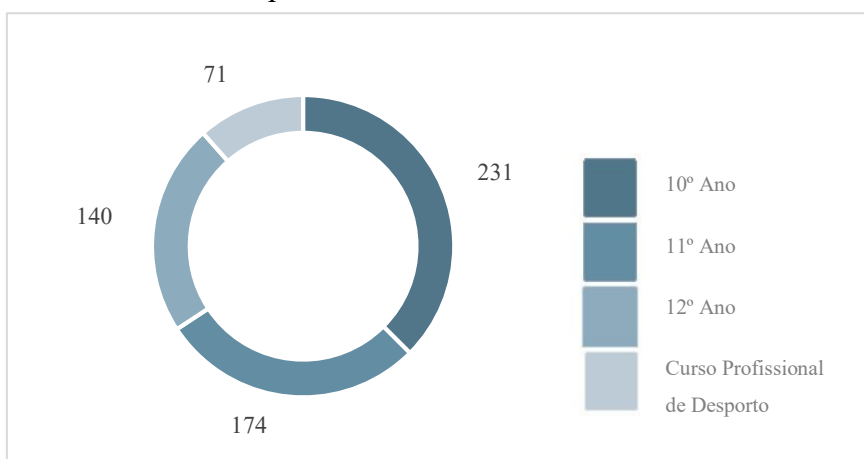


Gráfico 3 - Número de alunos inscritos no Ensino Secundário

No geral, as idades dos alunos no estabelecimento de ensino encontravam-se compreendidas entre os 12 e os 19 anos.

A população escolar compunha-se por 134 professores repartidos pelos diferentes departamentos.

Trabalhavam 18 assistentes operacionais na escola, encontrando-se distribuído 1 funcionário por cada pavilhão e 2 em alguns dos serviços escolares.

A Escola Secundária da Portela tem oferta formativa do 3ºciclo do Ensino Básico no 7º ano, no 8º ano, no 9º ano e no Curso Vocacional; do Ensino Secundário nos Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e no Curso Tecnológico de Desporto.



O seguinte gráfico apresenta uma distribuição equilibrada das turmas pelos diferentes níveis de ensino, pois existiam 20 turmas no 3º ciclo e 23 turmas no Ensino Secundário. No 3º ciclo a quantidade de turmas era bastante similar, exceto no curso vocacional que tinha apenas uma. No Ensino Secundário o número de turmas foi-se reduzindo gradualmente desde o 10º ano até ao 12º ano.

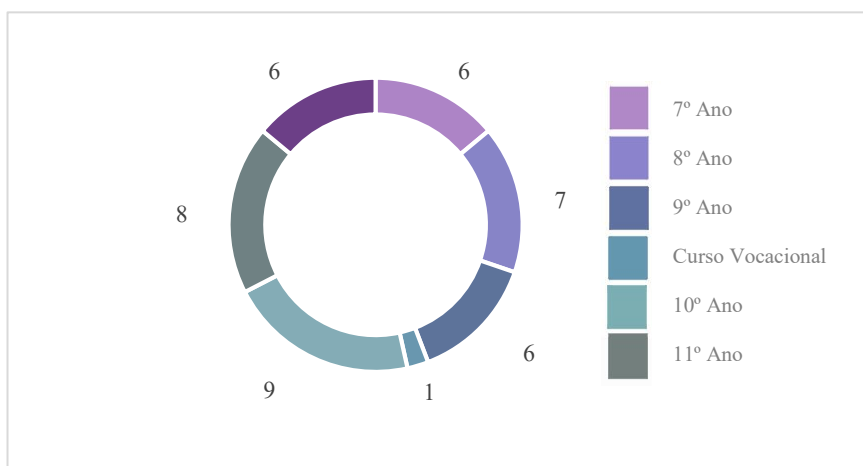


Gráfico 4 - Distribuição de turmas pelos diferentes níveis de ensino

No ano letivo de 2014-2015, o número de turmas inscritas no Ensino Secundário, divididas pelas diferentes áreas curriculares e anos era o seguinte:

Ano escolar	Áreas curriculares	Número de turmas
10º ano	Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias	4
	Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas	2
	Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades	1
	Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais	1
	Curso Profissional de Desporto	1
11º ano	Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias	3
	Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas	1

	Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades	2
	Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais	1
	Curso Profissional de Desporto	1
12º ano	Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias	3
	Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas	1
	Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades	1
	Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais	1
	Curso Profissional de Desporto	1

Tabela 2 - Distribuição de turmas por áreas curriculares

Para além da oferta curricular base a escola disponibiliza atividades de Clubes Escolares nas seguintes áreas: Artes, Teatro, Ciências, Matemática, Desporto Escolar, Robótica e Multimédia.

### **2.8.O Departamento de Artes**

No ano letivo de 2014-2015, o Departamento de Artes integrava 6 docentes. Dentro do conjunto de professores, existia um que desempenhava a função de Coordenador de Grupo Disciplinar e outro a atividade de Coordenador de Departamento.

O grupo de 6 professores tinha formações académicas nas áreas de Pintura, Escultura, Arquitetura e Design, nas instituições: Faculdade de Arquitetura de Lisboa, IADE, Escola Superior de Belas-Artes do Porto, Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa e Universidade da Madeira.

Em termos de distribuição letiva, 2 professores lecionavam a disciplina de Desenho A, 1 professor a disciplina de Geometria Descritiva A e 6 professores a disciplina de Educação Visual.



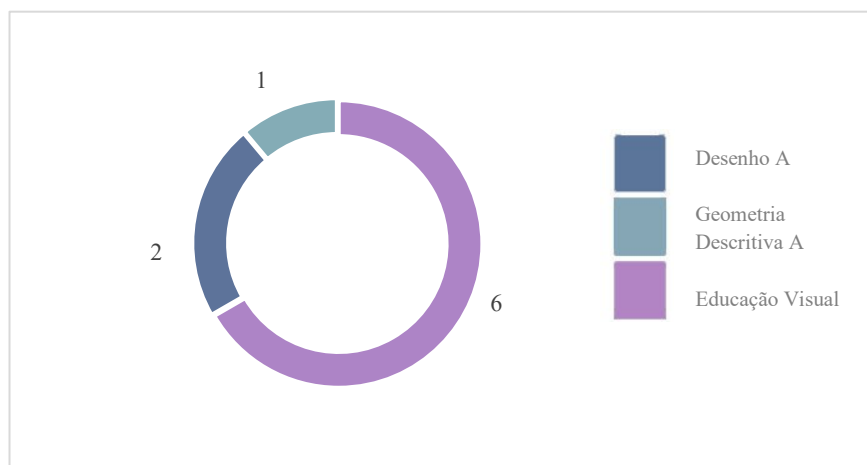


Gráfico 5 - Distribuição de docentes do Departamento de Artes por cada unidade curricular

Porém, no ano letivo de 2015-2016, um professor lecionava a disciplina de Oficina de Artes, contrariamente ao ano anterior, visto não existirem turmas do 12º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

No último ano escolar, a oferta curricular do Departamento de Artes abrangia as disciplinas de Desenho A, Geometria Descritiva A, Oficina de Artes, Matemática B e História da Cultura e das Artes.

Porém, os alunos que se encontram no 12º ano apenas tiveram a hipótese de escolher a unidade curricular de História da Cultura e das Artes no 11º ano, dado que no 10º ano, só se disponibilizava a opção da disciplina de Matemática B.

Portanto, parte dos alunos da turma do 12º ano inscreveu-se no ano letivo de 2014 - 2015, a par dos restantes colegas do 10º ano, no primeiro ano da disciplina de História da Cultura e das Artes.

## 2.9. A turma

A turma do 12º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais integra somente 9 alunos, subdivididos em 5 alunas e 4 alunos, e tendo os discentes idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos.

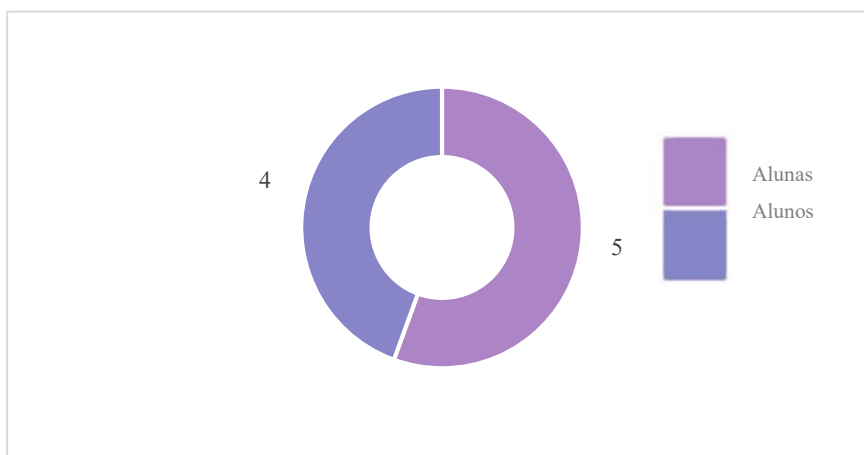


Gráfico 6 - Número de alunas e alunos na turma 12º de Artes Visuais

No conjunto de alunos, juntou-se posteriormente uma aluna externa, que chegou próximo do final do 2º Período, com o intuito de participar nas aulas para se preparar para o exame de Desenho A.

No período de assistência às aulas, correspondendo este ao 11º ano, a turma tinha 10 alunos, divididos entre 5 alunas e 5 alunos. Nesse ano letivo, um dos alunos que integrava a turma pela primeira vez chumbou no mesmo ano, acabando por se reduzir o conjunto para apenas 9 alunos no ano seguinte.

A maioria dos alunos encontravam-se juntos desde o 10º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, incluindo-se posteriormente uma discente que mudou de área de estudos.

Os alunos residem maioritariamente no concelho de Loures, nas freguesias de Santa Iria da Azóia, Sacavém e Portela.

Grande parte dos pais e encarregados de educação dos alunos tem habilitações literárias correspondentes ao Ensino Secundário, sendo que apenas uma minoria apresenta escolaridade ao nível do Ensino Básico.

A grande maioria dos pais encontra-se empregada e quase todos são efetivos na atividade profissional.

Os alunos vivem maioritariamente com ambos os pais e apenas uma mínima parte é proveniente de famílias monoparentais.

Somente um dos alunos carece de subsídio do Serviço de Ação Social Escolar.

A maioria dos alunos não apresenta retenções, embora 2 elementos da turma tenham repetido o ano uma vez.

Porém, 2 outros alunos destacaram-se no quadro de excelência por 2 anos seguidos, na instituição de ensino que se aborda neste relatório.

Após um questionário <sup>37</sup> entregue aos alunos perto do final do ano letivo de 2014-2015, entendeu-se que os alunos referem a escolha do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais enquanto a área de estudos que lhes desperta mais interesse, para a qual estes consideram ter mais aptidão e também sendo aquela com que melhor se identificam.

A disciplina de Desenho A (com 7 votos) apresenta-se como sendo a preferida entre o grupo de estudantes, ficando as ofertas curriculares de Matemática B (com 2 votos) e Geometria Descritiva A (com 1 voto) para segundo plano.

Grande parte dos alunos considera que as disciplinas onde encontram mais facilidade é em Desenho A (com 7 votos), depois em Matemática B (com 2 votos) e, por fim, em Inglês (com 1 voto). A razão dessas escolhas pelos discentes deve-se principalmente ao facto de estes gostarem da disciplina e se sentirem empenhados em desenhar.

De outro modo, os discentes definem que a disciplina mais difícil é Geometria Descritiva A (com 6 votos), seguida pela Matemática B (com 2 votos), Português (com 1 votos), Inglês (com 1 voto) e todas as disciplinas menos Desenho A (com 1 voto). A razão principal para os alunos terem dificuldades de aprendizagem nessas disciplinas prende-se com o facto de considerarem as matérias difíceis.

Dentro das opções apresentadas no inquérito, os alunos vêm principalmente o ato de desenhar enquanto instrumento que lhes possibilita tornarem-se mais realizados e autoconfiantes e cuja prática os pode ajudar a descontrair. Apenas uma pequena parte dos alunos refere que a prática do desenho pode ser um instrumento auxiliar num futuro próximo.

No que se refere à disciplina de Desenho A, os alunos têm todos em sua posse um diário gráfico que impulsiona a hábitos recorrentes de uma prática do desenho mais livre e espontânea fora das aulas. Este é usado pela maior parte dos discentes em casa.

Todos os alunos tencionam prosseguir os estudos a nível superior.

De acordo com o questionário realizado à turma, entende-se que 3 dos discentes pretendem optar pela área de Design, sendo que 1 destes escolheria especificamente a

---

<sup>37</sup> Ver Anexo G - Questionários - G.1 - Questionário I.

área de Design de Comunicação; 2 pela área de Arquitetura; 1 pela área de Animação; 1 pela área de Artes e Multimédia; 1 pela área de Desenho e 1 pela área da Psicologia.

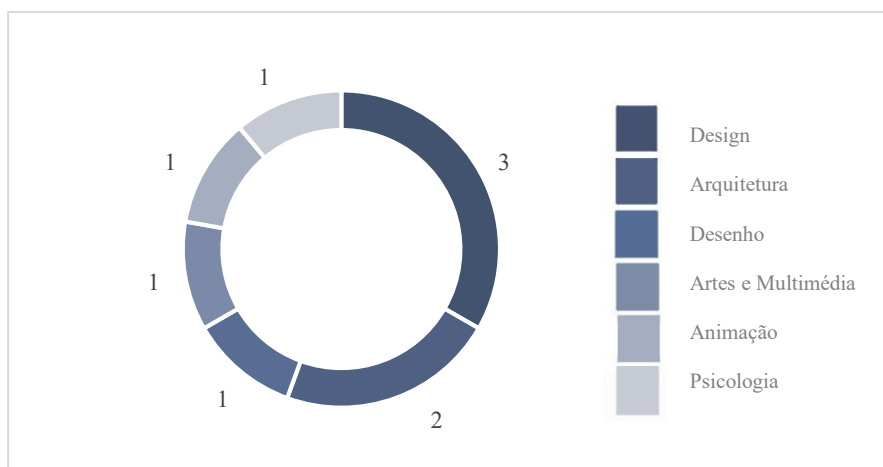


Gráfico 7 - Opções de áreas de estudo dos alunos para o ingresso no Ensino Superior

As razões que levam os alunos a quererem ingressar no Ensino Superior prendem-se maioritariamente com o a possibilidade de estudare algo que corresponda aos seus interesses e como forma de suprir a curiosidade em abordar novas áreas de estudos. Alguns dos discentes também referem a importância de escolherem as anteriores áreas para se prepararem para um futuro laboral concreto, sendo que são poucos aqueles que querem seguir essas áreas devido ao facto de a família pretender que o aluno estude na faculdade ou porque os amigos também querem seguir o ensino universitário. Nenhum discente refere que opta por ir para a faculdade por causa do conselho de professores. No caso de um dos alunos, acresce a importância de ir para a faculdade de modo a construir um currículo melhor.

Por fim, a maioria dos alunos pretende prosseguir os estudos no âmbito artístico, sendo que somente uma aluna refere a escolha de uma área de estudos distinta dos restantes colegas.

Nenhum dos alunos apresenta necessidades educativas especiais.

### **3. UNIDADE DIDÁTICA**

#### **3.1. Caracterização da disciplina de Desenho A**

O programa curricular da disciplina de Desenho A, integrado no Curso Científico Humanístico de Artes Visuais, tem uma importância fundamental para a aprendizagem do aluno no Ensino Secundário.

Após uma leitura do programa da disciplina de Desenho A, verifica-se que o Desenho se projeta muito para além da sua prática. Não se trata meramente de uma ferramenta de aptidões gráficas e plásticas no campo percetivo, figurativo e interpretativo, mas é de igual modo para o aluno uma “forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante” (Ramos, Barros, Queiroz & Reis, 2001, p. 3)

A disciplina de Desenho A pretende ser motivadora e revela ligação a questões culturais e sociais. Para além de integrar melhor os jovens, a disciplina pauta-se pelo entendimento de valores e a aceitação da diferença entre os alunos:

“[...] onde a maturação bio-psico-social se processa com oportunidade, sem oprimir ou ultrapassar as complexidades crescentes e em conflito que caracterizam a sociedade. Do mesmo modo o desenho é uma disciplina que permite ou auxilia com sucesso o processo contínuo de integração dos adolescentes: é o campo da inserção e da assimilação da diferença [...]”

(Ramos et al., 2001, p. 3)

Acompanha uma sociedade sempre em mudança, na qual se valorizam os ideais de cidadania, através de uma postura de diálogo crítico entre os alunos, assumindo-se a importância “de debates, de crítica, de exposições, de confrontos” (Ramos et al., 2001, p. 3) meio da educação baseada na arte.

Para além de providenciar ao aluno a apreciação estética, a disciplina incorpora um plano humanista que se dirige a uma procura mais íntima e de “aceitação da diferença e abertura à inovação” (Ramos et al., 2001, p. 3).

As aulas de Desenho A têm por base uma forma de observação atenta que desvenda o que está escondido na sociedade e na realidade aparente e estereotipada.

Devido à natureza específica da disciplina existe uma certa flexibilização do currículo, um conjunto de conceitos, conteúdos e práticas que devem fomentar uma didática coerente.

O programa apresenta 3 elementos de investigação principais: “a percepção visual, a expressão gráfica e a comunicação” (Ramos et al., 2001, p. 5), com a finalidade de se obter uma ligação homogénea entre o conhecimento teórico e prático.

Considerando a *percepção visual* existe uma aproximação ao que se entende visualmente. Esta funciona enquanto ferramenta de procedimentos, tendo a expressão gráfica e a sintaxe perceptiva um enfoque em termos analíticos.

Na *expressão gráfica* integram-se as normas culturais e sociais no âmbito dos recursos de comunicação que partem das capacidades humanas, ligando-se a esses “estudos de suportes, normalizações, instrumentos, meios de registo, alfabetos do traço e da mancha, convenções matéricas e todos os restantes recursos do desenho incluindo infografia” (Ramos et al., 2001, p. 5).

Tendo em atenção o *estudo dos processos de comunicação*, inclui-se o desenho como forma de interpretação, de significado, de conteúdo e de expressão gráfica e os pontos de vista sincrónicos e diacrónicos.

Na conceção da unidade didática, o professor deve ponderar as diferenças entre os conteúdos de natureza de *sensibilização* e de *aprofundamento*, as metas estabelecidas de maneira a torná-las atingíveis, a faixa etária, a experiência teórica e prática dos alunos.

Para além do exercício prático de desenho em sala de aula, são consideradas as metodologias complementares das unidades de trabalho que possam potenciar uma experiência mais rica do conhecimento dos jovens, nomeadamente na existência de tarefas fora do horário das aulas que possibilitem “o confronto quotidiano com exemplos do que o desenho pode assumir” (Ramos et al., 2001, p. 5). Esses recursos tornam-se ideais e motivadores, tanto para um aperfeiçoamento de competências dos alunos, como para um melhor enquadramento posterior da unidade didática na sala de aula.

Nesse aspeto, o diário gráfico pode ser motivante, sendo, para além de instrumento de trabalho, um espaço para o aluno se exprimir livremente em temas e técnicas gráficas selecionadas pelo mesmo.

O ato de desenhar é como ferramenta essencial para um conhecimento base das mais diversas áreas do âmbito artístico e outras. Por conseguinte, a disciplina de Desenho A, mais que exigir um conhecimento teórico e prático completo, fomenta o conhecimento interior de cada aluno em busca do *eu* que o define enquanto ser único e individual, aumenta a sensibilidade estética, consciencializa acerca da história do desenho e dos artistas a nível sincrónico e diacrónico, elege a linguagem visual como forma de comunicação gráfica e conceptual e, devido à sua flexibilidade curricular, permite a cada aluno a experimentação de uma série de materiais, procedimentos

técnicos, e sintaxe, que tornam possível a concepção de novos conceitos e ideias dentro do respetivo processo artístico.

Por isso, a disciplina de Desenho A permite ao adolescente, não apenas o conhecimento prático e teórico do “saber desenhar”, mas também se constitui como procura e construção pessoal do jovem aluno, enquanto ser individual com características únicas. Esta potencia o que muitas das restantes disciplinas não permitem ou limitam: *o autoconhecimento do aluno*. O conhecimento de si mesmo fomenta uma maior consciencialização do mundo e um maior espírito crítico, permitindo uma tomada mais responsável das respetivas opções, para além de um melhor desenvolvimento prático dos conceitos de Desenho e perceção estética.

Nesse sentido, toda a unidade didática teve em conta o Desenho integrado na busca do jovem e do seu mundo interior, a aceitação de si mesmo e dos seus aspetos de personalidade, que se encontram em permanente construção, crescimento e mudança, para além da assimilação correta dos conhecimentos técnicos associados à sua forma própria de *de se olhar a si e ao desenho*.

### **3.2. A turma e os aspetos a melhorar: objetivos de aprendizagem**

Desde o início da assistência às aulas, no primeiro ano de mestrado e ano letivo 2014-2015, correspondendo ao 11º e 12º anos da turma de Artes Visuais, constataram-se vários aspetos a melhorar por parte dos alunos. Teve-se por base um plano estratégico assente em pressupostos de *resolução* e *objetivos de aprendizagem*, aquando da elaboração da unidade didática.

Em primeiro lugar, e tendo sido este um dos principais aspetos a melhorar, constatou-se que grande parte dos alunos demonstrou ter uma certa *desconcentração* ou falta de enfoque e atenção nas atividades. Na generalidade, entendeu-se que os alunos tinham dificuldade em concluir grande parte dos trabalhos propostos até à data que a professora cooperante tinha determinado. Para a *resolução* desse problema, pensou-se em subdividir a unidade didática em módulos de curta duração, no entanto, com tempos estruturados especificamente para os exercícios propostos. Ao desconstruir-se a unidade didática em módulos, puderam criar-se períodos de tempo mais curtos para cada exercício, com exercícios simples e adequados e com tempos de execução próprios, tentou-se que estes fossem exequíveis. Assim, o *objectivo* para a conceção destes módulos foi o de conduzir os alunos a organizarem o tempo para cada

um dos exercícios, de modo a criar um ritmo de trabalho na turma, e assim intensificar a disciplina e gestão do tempo para a conclusão atempada de cada uma das tarefas.

Em segundo lugar, entendeu-se a necessidade de os alunos desenvolverem a potencialidade do “saber ver”, essencial para o desenvolvimento de uma observação mais objectiva e concentrada na prática do desenho. Surgiu a necessidade de treinar o olhar para uma melhor percepção das formas, dimensão e claro-escuro, de modo a poder transpô-las atentamente para o desenho. Para a *resolução* dessa questão fundamental, pensou-se na integração do *espelho*, que acabou por ser uma constante ao longo de toda a unidade didática. O *objetivo* da inserção da superfície espelhada foi a conceção de uma estratégia que permitisse uma observação mais apurada, funcionando como uma lupa, pois obrigaria a um nível de atenção maior relativamente ao que se observava e melhoraria a percepção e entedimento dos pormenores e subtilezas das figuras e objetos que se representam. Com o propósito de combater a falta de atenção ao observar e transferir corretamente o traço para o papel na prática do desenho, aplicou-se esse utensílio intermediário para criar um foco de atenção maior sobre o próprio rosto.

Em terceiro lugar, entendeu-se a importância de os alunos experimentarem novos materiais e suportes, respetivas propriedades e formas de trabalhar os mesmos, assim como de continuarem a desenvolver os restantes já conhecidos através de novas perspectivas metodológicas. Houve também a necessidade de preparar os alunos para o exame de Desenho A. Assim, a *resolução* do problema consistiu na integração dos vários materiais e respetivas técnicas nos diferentes módulos. Teve-se também em conta que a construção de módulos de breve duração podiam possibilitar um leque mais alargado de experimentação. O *objetivo* dessa exploração foi o de promover o conhecimento dos diferentes materiais e técnicas, de modo a desenvolver um trabalho mais consciente das divergências entre cada um e de aperfeiçoamento. Conjuntamente, pretendeu-se a preparação para o exame de Desenho A, por meio da exploração de diversos materiais que poderiam estar incluídos inesperadamente nos exercícios da prova, e também para os discentes terem uma percepção geral das propriedades e formas de trabalhar os mesmos. Pretendeu-se uma abordagem introdutória enquanto preparação do futuro profissional geral dos alunos.

Em quarto lugar, entendeu-se a importância de os discentes terem consciência em relação a artistas da atualidade, assim como de artistas mais antigos, e respetivas técnicas gráficas e conceitos abordados nos seus processos de trabalho, de forma a



permitir um conhecimento mais completo, ou seja, aliando o teórico (dos conceitos) à prática (do desenho). Em resposta à *resolução*, integraram-se artistas e seus processos de trabalho, atendendo aos conceitos e técnicas utilizadas, em *apresentações de powerpoint* nas aulas e distribuíram-se *fichas informativas suplementares* para serem consultadas em casa. O *objetivo* foi fornecer informação geral sobre o trabalho de alguns artistas ao longo do tempo, fossem estes mais atuais ou mais antigos, em termos de técnicas e de conceitos dos seus processos artísticos, integrando “também uma perspectiva do desenho quer contemporâneo (sincronia), quer ao longo dos tempos (diacronia)” (Ramos et al., 2001, p. 5) interligando-o aos processos de comunicação, dentro dos planos de expressão e de conteúdo. Com essa leitura dos trabalhos, pretendeu-se enriquecer a bagagem cultural/artística e possibilitar novos modos de pensar a arte e, por fim, relacioná-los às questões da técnica, nomeadamente, aos modos do *saber desenhar*.

Concluindo, o conjunto de módulos foi apresentado e discutido com professora cooperante, sendo que esta aceitou os mesmos e integrou a respetiva planificação da unidade didática nas aulas do segundo período letivo da disciplina de Desenho A.

### **3.3. Enquadramento curricular**

A unidade didática teve por base o programa curricular da disciplina de Desenho A do 12º ano, onde se exploraram os itens de conteúdo *sensibilização e aprofundamento*.

No que concerne ao item de conteúdo *aprofundamento*, desenvolveu-se sobretudo o “Estudo da cabeça humana” (Ramos et al., 2002, p. 6), tendo em atenção o entendimento e aplicação claros dos conteúdos de forma correta.

Num plano geral, teve-se em consideração o conteúdo do *aprofundamento*, nos *procedimentos*, técnicas e modos de registo do *traço* e *mancha*, bem como do *misto* em todos os módulos. Os módulos incorporaram mais o modo de registo *misto*, sendo que grande parte dos exercícios considerou a aplicação de dois materiais em simultâneo, de traço e de mancha, num só exercício, tendo inclusive um desses a “experimentação de novos modos” (Ramos et al., 2002, p. 9) através da técnica da *colagem*. No que corresponde aos ensaios, processos de análise e estudo de formas, os conteúdos mais utilizados ao longo da unidade didática foram: *estudo da cabeça humana, estruturação e apontamento (esboço)* e *estudo do corpo humano (anatomia*

e cânones). Num segundo plano, foram utilizados: *estudo de formas artificiais (objectos artesanais e objectos industriais)* e *estudo de contextos e ambientes (espaços interiores e exteriores)*. Considerando os processos de síntese, trabalharam-se vários conteúdos, em particular, a transformação gráfica *de repetição*, seguindo-se a *ampliação, sobreposição, simplificação e distorção*. Na transformação infográfica foi utilizada, por vezes, enquanto meio de *impressão*. Na *sintaxe*, a cor, e nos respetivos, efeitos de cor, trabalharam-se os *contrastes cromáticos*, principalmente, o *contraste claro-escuro* e o *contraste de cor em si*. Quanto ao movimento e tempo, na organização dinâmica e na localização, surgiram os conteúdos de *colocação, peso, equilíbrio, desequilíbrio e tensão*. Perante a organização temporal, abordou-se o conteúdo de ritmo, tendo como principais aspetos, o *módulo, progressão, variação, repetição e intervalo*. No tempo, teve-se como conteúdos centrais, a *continuidade*, a *descontinuidade* e a *simultaneidade*.

Em termos gerais, com o ítem de conteúdo da *sensibilização*, tentou explorar-se e aperfeiçoar-se o trabalho com os diferentes *materiais* dentro dos domínios de: suportes, meios actuates e infografia. Nos suportes trabalharam-se várias *propriedades do papel* com *espessuras, texturas, cores, resistência* com *formatos e modos de conservação* diferentes. Os diversos meios actuates utilizados foram os *riscadores (grafite, lápis de cor, pastéis secos, esferográficas, canetas e marcadores)* e *aguasos (aparos, aguada, aguarela e tinta-da-china)* e seus diferentes *formatos (graus de dureza, espessuras e modos de conservação)*. Com a infografia trabalhou-se com a *captura de imagem* através da utilização da máquina fotográfica ou do telemóvel em alguns dos exercícios. Na *sintaxe*, nos domínios da linguagem plástica e da forma, foi abordado o conteúdo *outros sistemas geométrico-matemáticos*, inerente ao estudo dos cânones da cabeça humana e ao cânone do corpo humano, figurando este em apenas alguns dos exercícios. No *sentido*, integrou-se a visão sincrónica e diacrónica do desenho. No âmbito da imagem: plano de expressão ou significante, existiu um foco na *imagem e a realidade visual: representação, realismo e ilusão*, tendo os módulos incidido no desenho baseado na realidade, no saber observar e transpor para o suporte, de forma atenta e objectiva, tal como pela inserção do objeto de ilusão, ou seja, o espelho, como utensílio auxiliar nessa construção realista das figuras que se quiseram representadas. No ítem observador: plano de conteúdo ou significado, trabalharam-se vários exercícios os níveis de informação visual, no que concerne à *completude e incompletude: acabado e inacabado, determinado e indeterminado*, tal

como à *totalidade e fragmento e materialidade e discursividade*. A nível da acção do observador teve-se em conta a *interpretação, sugestão, expectativa, memória, reconhecimento, atenção, selecção e habituação*.

Algumas *Sugestões Metodológicas Específicas do 12º ano* foram um incentivo para a construção da unidade didáctica, tendo sido a mais importante:

**“ Auto-retrato**

Sinopse: representar o rosto refletido no espelho, atentando à estrutura anatómica da cabeça humana. Numa segunda fase usar a fotografia como apoio.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido.”

(Ramos et al., 2002, p. 9)

Os anteriores itens de conteúdo *sensibilização e aprofundamento* foram todos trabalhados na unidade didáctica, tendo sido o principal o “estudo da cabeça humana”, e como tema central, o *autorretrato*, incluindo também o *retrato* e a *autorrepresentação*, e tendo a integração do *espelho*, quase na totalidade dos módulos.

Para além do anterior enquadramento curricular, teve-se em atenção as características da turma e respetivos aspetos a melhorar, criando-se uma *flexibilização* no currículo de acordo com a necessidades da mesma.

Pois, segundo Eisner (2002, p. 149) “no professional curriculum designer can know the details or specifics of individual classrooms or the needs of particular children”<sup>38</sup>, portanto, o que se encontra mais próximo da turma e seu trabalho em sala de aula, ou seja, o professor deve estar atento ao perfil dos alunos e ajustar o currículo base às necessidades de aprendizagem do grupo de jovens em geral.

Por essas razões, os módulos tiveram em especial atenção o “saber ver” através da prática do desenho, o saber observar e transpor a figura para o papel e, portanto, o *espelho* teve quase sempre uma relação direta com o aluno, para além de se afirmar enquanto busca de si mesmo. A construção da unidade didáctica em módulos considerou a importância da gestão do tempo para cada exercício, propiciando de igual forma um maior leque de exploração de materiais e técnicas, servindo de preparação para o exame e, também, para a vida académica e profissional futura dos alunos, sendo esta ou não no campo das artes visuais.

---

<sup>38</sup> Tradução livre: “nenhum criador profissional de currículo pode antever os detalhes ou especificidades de aulas individuais, nem as necessidades particulares das crianças”.

A previsão de tempos diferiu da anterior sugestão metodológica específica e, após ter sido planeada, foi debatida e aceite pela professora cooperante.

### **3.4. Apresentação da unidade didática**

Considerando os aspetos de melhoria e os objetivos de aprendizagem descritos, produziu-se a unidade didática intitulada *Ver-se ao espelho: autorretrato e a busca da identidade* e subdividiu-se em onze módulos.

Na construção dos módulos, pretendeu-se que houvesse uma homogeneidade conceptual entre todos, englobando os temas do *autorretrato*, *autorrepresentação* e *retrato*, apesar de com a exploração e aperfeiçoamento dos diversos materiais e técnicas.

Inicialmente pensou-se concretizar cada um dos módulos na duração de 1 semana, sendo que cada semana os alunos teriam 3 aulas de 90 minutos. Porém, com o decorrer das aulas tornou-se óbvia a impossibilidade de os alunos concretizarem determinados exercícios no tempo inicialmente previsto. Dessa forma, existiu uma flexibilização maior do tempo de execução em determinados módulos, quando se mostrou pertinente essa alteração <sup>39</sup>.

A unidade didática teve a duração de aproximadamente 3 meses e correspondeu ao 2º período letivo, quase na sua totalidade.

Os módulos foram acompanhados de uma componente mais teórica e ilustrativa, com apresentações e fichas informativas, de modo a auxiliar na introdução dos temas.

Embora o Programa de Desenho A do 12º ano tenha sido a base fundamental da unidade didática, o conjunto de módulos enquadrou-se também numa procura do aluno pela sua própria identidade, por intermédio do confronto com o espelho e, logo, com a própria criação gráfica por via do desenho. Simultaneamente, proporcionou-se um questionamento de si mesmo e uma aceitação do que observa no exterior e no interior. Pretendeu-se fomentar também um nível de atenção maior e um espírito crítico mais consciente no aluno “através de uma atitude perante o mundo que se pretende atenta” (Ramos et al., 2001, p. 3) em relação à realidade em seu redor.

---

<sup>39</sup> Em alguns dos módulos mais complexos que se entendeu à partida que exigiam mais tempo de execução, devido às suas particularidades, foram cedidas mais aulas e, inclusive, a possibilidade de os desenhos serem concluídos em casa.

### 3.5. Contextualização dos módulos

A unidade didática dividiu-se em 11 módulos: 9 módulos foram direcionados para serem feitos em aula e os restantes 2 foram trabalhos de casa.

Os trabalhos de casa surgiram como métodos auxiliares, no intuito de se treinar e aperfeiçoar a destreza gráfica dos alunos, acompanhando em paralelo o trabalho feito em aula.

Os módulos basearam-se nos seguintes temas e técnicas:

Módulo	Tema	Material/Técnica
I	Autorretrato e superfície espelhada plana	Lápis de grafite
II	Autorretrato e superfície espelhada plana	Vários riscadores/Caneta de acetato/Marcador
III	Autorretrato e superfície espelhada deformante	Lápis de grafite
IV	Autorretrato/Retrato e superfície espelhada plana	Aguarela
V	Autorretrato e superfície espelhada plana	Colagem
VI	Retrato e gestualidade	Tinta-da-china
VII	Retrato/Figura humana e espaço exterior	Esferográfica/Caneta/Marcador
VIII	Autorretrato em contexto urbano	Fotografia/Pastel seco/Lápis de cor ou Caneta preta/ Esferográfica preta ou Lápis de grafite
IX	Autorrepresentação	Fotografia/Esferográfica /Lápis de grafite
X	Representação dos elementos do rosto	Lápis de grafite ou Lápis de cor
XI	Representação de trama em quadrícula	Lápis de grafite

Acompanhando os conteúdos específicos do Programa de Desenho A do 12º ano, teve-se em atenção os pressupostos teóricos que construíram cada um dos módulos <sup>40</sup>, a partir da pesquisa de manuais de desenho.

---

<sup>40</sup> Ver Anexo A - Investigação teórica para a elaboração dos módulos.

### 3.6. Metodologia

A metodologia utilizada teve como base fundamental o Programa de Desenho A do 12º ano, vários métodos de trabalho investigados acerca da *técnica* em manuais de desenho e outros textos auxiliares sobre *conceitos* inerentes às unidades de trabalho.

A unidade didática foi composta por módulos, nos quais se tentou que houvesse uma homogeneidade em termos de conceitos e temas. Todos os módulos se centraram nas ideias de *autorretrato*, *retrato* e *autorrepresentação*. O tema central, aquele que mais se trabalhou, foi o *autorretrato*, estando este integrado em 6 módulos; o tema do *retrato* trabalhou-se em 3 módulos; o tema da *autorrepresentação* trabalhou-se apenas 1 módulo e constaram 2 módulos para trabalho de casa suplementar aos exercícios de aula.

A metodologia dos trabalhos de aula subdividiu-se, quase sempre, em 2 partes distintas: a primeira parte era expositiva, ou seja, fazia-se uma apresentação através do programa *powerpoint* e de um projetor, introduzindo o conhecimento teórico de cada módulo acompanhado de imagens de trabalhos de artistas, respetivas técnicas e conceitos <sup>41</sup>. Na segunda fase, procedia-se à prática do desenho, existindo um acompanhamento direto das explicações e aviso de correções que se podiam ir fazendo nos exercícios que se iam elaborando <sup>42</sup>.

Na metodologia dos trabalhos de casa houve o acompanhamento de algumas fichas informativas que tiveram em conta a forma como os materiais podiam ser utilizados para melhor usufruto das técnicas, com pequenas notas explicativas sobre artistas que utilizaram essas técnicas nos seus processos de trabalho <sup>43</sup>.

Todos os módulos se centraram no “saber ver” <sup>44</sup>, com uma metodologia muito próxima ao conhecimento prático mimético, pretendendo-se que as figuras fossem

---

<sup>41</sup> Nessa circunstância promoveu-se o enriquecimento cultural e a consciência crítica relativamente ao que os alunos viam, procurando estabelecer pontos de diálogo sobre os temas apresentados.

<sup>42</sup> No contexto de aula, existiram elementos suplementares integrados em alguns exercícios, como *passepapouts* de diferentes dimensões que auxiliaram na prática do desenho, na seleção de fragmentos da imagem e de tonalidades específicas.

<sup>43</sup> Em alguns módulos, deu-se ao aluno a possibilidade de escolha entre um conjunto de materiais propostos, para que existisse um lado motivacional maior no trabalho.

<sup>44</sup> Aquilo que Pomar refere sobre o *ver* na pintura é análogo ao *ver* no desenho:

“O que é próprio do pintor é ver. Há duas famílias de fazedores de imagens: aqueles para quem ver é sobretudo *ver alguma coisa* – alguma coisa de atordoador, diria Dali; e aqueles para quem ver é puro *ver* – estar a braços com a sua pequena sensação, diria Cézanne.

Este *ver* situa-se no domínio em que o representado, se existe, de apresenta como engodo do visto, como duplo, como recrínio do que é mostrado. Para os primeiros, o quadro está terminado no momento em que o espetáculo se encerra, em que acaba a narração; para os outros, a obra tende a permanecer aberta, na medida em que o olhar interroga e trabalha o visto (Pomar, 2014, p. 67).

representadas da forma mais correta e realista, através de uma experimentação alargada de técnicas, materiais e processos de trabalho diversos.

O confronto do rosto com o espelho colocou um subtil questionamento do aluno com a sua identidade, ao longo da maioria da unidade didática, exaltando o seu lado mais pessoal <sup>45</sup>.

A unidade didática baseou-se sempre nos pressupostos programáticos da disciplina de Desenho A, em termos de conceitos, conteúdos ou temas. Esses elementos foram sustentados pela pesquisa teórica de vários exercícios contemplados em manuais, que fomentavam a ideia do “saber ver”, oferecendo técnicas específicas que facilitaram a observação e compreensão da prática do desenho. Os conceitos da unidade didática foram apreendidos por via da exploração de obras e artigos diversos, integrada na informação recolhida para o capítulo *Enquadramento Teórico* do presente relatório, onde se abordaram especialmente as temáticas do *espelho* e do *autorretrato*.

### 3.7. Planificação geral da unidade didática

#### 3.7.1. Trabalho de aula

##### 3.7.1.1. Módulo I

<b>Exercício</b>	Desenho à vista do autorretrato, partindo do reflexo do espelho plano, com a técnica de grafite.
<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contactar com o seu rosto em contexto do desenho do autorretrato.</li> <li>• Aplicar corretamente as medidas e proporções dos elementos da cabeça humana.</li> <li>• Trabalhar o claro-escuro.</li> <li>• Manter o foco no que se observa.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagem introdutória ao desenho de autorretrato - primeiro contacto do aluno com o seu rosto no desenho à vista, através do espelho plano e do desenho (esboço).</li> <li>• Englobamento do reflexo de todo o rosto.</li> </ul>
<b>Conteúdos principais</b>	<i>estudo de formas - estudo da cabeça humana / suportes - papel cavallinho - formato A4 / estruturação e apontamento (esboço) / meios actuates - riscadores / modo de registo - traço / transformação gráfica - simplificação / efeitos de cor - contraste claro-escuro / a imagem e a realidade visual - representação,</i>

<sup>45</sup> No entanto, o módulo que correspondeu à *autorrepresentação* teve o propósito de estabelecer um maior confronto com a identidade de cada aluno, consistindo num questionamento sobre os motivos que levaram os alunos a escolher determinados objectos que os identificavam. Os discentes apresentaram uma justificação escrita pessoal e suplementar como esclarecimento dessas escolhas.

	<i>realismo e ilusão / acção do observador - interpretação - sugestão - espetativa - memória - reconhecimento - atenção - selecção - habituação.</i>
<b>Estratégias</b>	<p><b>1 - Apresentação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introdução da unidade didáctica, através da temática de “<b><u>Os Espelhos e a Mitologia</u></b>”, abordando a história do Mito de Narciso. Mostra das obras de Caravaggio “Narciso” e “Medusa”, acompanhadas da leitura de um excerto do mito de Ovídio.</li> <li>▪ Explicação dos objectivos do exercício.</li> </ul> <p><b>2 - Exercício</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sugestão de se tomar recurso ao comprimento do lápis para definição das medidas entre os elementos do rosto.</li> <li>▪ Sugestão de se ter a ponta do lápis sempre bem afiado para se produzir uma trama com uma quantidade maior de gradações, permitindo trabalhar o claro-escuro e acrescentar contraste na figura.</li> <li>▪ Necessidade constante do uso do espelho.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Computador</li> <li>▪ Projetor</li> <li>▪ Espelho plano</li> <li>▪ Papel cavaleiro A4</li> <li>▪ Lápis grafite</li> <li>▪ Borracha branca</li> <li>▪ Afia</li> </ul>
<b>Duração</b>	1 aulas de 90 minutos
<b>Avaliação</b>	<b>Avaliação formativa</b> - constante interação professor aluno, potenciando novas aquisições.

### 3.7.1.2. Módulo II

<b>Exercício</b>	<p>O exercício apresentou-se enquanto uma narrativa de 3 momentos do desenho à vista do autorretrato:</p> <p><b>1</b> - Esboço do autorretrato no espelho com caneta de acetato.</p> <p><b>2</b> - Esboço do autorretrato do espelho na folha com caneta ou marcador.</p> <p><b>3</b> - Novo autorretrato na folha, dessa vez com mais acuidade e pormenorização, atentando ao claro-escuro e às particularidades da forma e características dos elementos a representar.</p>
<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar corretamente as medidas e proporções dos elementos da cabeça humana.</li> <li>• Concretizar em 3 momentos diferentes o esboço e o desenho do autorretrato, integrados num trabalho único.</li> <li>• Trabalhar 2 técnicas diferentes no mesmo exercício.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar harmonia compositiva e gráfica entre as duas representações de autorretratos na página.</li> <li>• Manter o foco no que se observa.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entendimento prático do <i>esboço</i> e do <i>desenho</i>, tendo em consideração as proporções entre os elementos do rosto.</li> <li>• Equilíbrio gráfico harmonioso entre os dois elementos representados no suporte.</li> <li>• Englobamento do reflexo de todo o rosto.</li> </ul>
<b>Conteúdos principais</b>	<i>estudo de formas - estudo da cabeça humana / suportes - papel cavalinho - formato A3 / transformação gráfica - sobreposição - simplificação - repetição / estruturação e apontamento (esboço) / meios actuates - riscadores / modo de registo - traço / efeitos de cor - contraste de cor em si - contraste claro-escuro / a imagem e a realidade visual - representação, realismo e ilusão / acção do observador - interpretação - sugestão - expectativa - memória e reconhecimento - atenção - selecção - habituação.</i>
<b>Estratégias</b>	<p><b>1 - Apresentação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introdução do módulo, através da apresentação intitulada <b><u>“Leonardo da Vinci: conjugação de desenhos e esboços no suporte”</u></b>, com uma breve explicação da conceção de harmonia no suporte, entre figuras mais trabalhadas e figuras menos trabalhadas. Mostra de algumas imagens dos cadernos de desenho do artista com esboços e desenhos anatómicos, enquanto exemplos dessa conjugação gráfica. Indicação de que as figuras mais trabalhadas ganham mais relevância em relação às restantes no mesmo contexto, sendo que, estas se aproximam mais do plano do observador, e concebem uma ideia de espaço maior entre as figuras.</li> <li>▪ Explicação dos objectivos do exercício.</li> </ul> <p><b>2 - Exercício</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sugestão de se tomar recurso do comprimento do lápis para definição das medidas entre os elementos do rosto.</li> <li>▪ Sugestão de se ter a ponta do lápis sempre bem afiado para se produzir uma trama com uma quantidade maior de gradações, permitindo trabalhar o claro-escuro e acrescentar contraste na figura.</li> <li>▪ Necessidade constante do uso do espelho.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Computador</li> <li>▪ Projetor</li> <li>▪ Espelho plano</li> <li>▪ Papel cavalinho A3</li> <li>▪ Canetas, marcadores ou lápis de cor ou lápis de grafite</li> <li>▪ Caneta de acetato</li> <li>▪ Borracha branca</li> <li>▪ Afia</li> <li>▪ Álcool</li> </ul>

<b>Duração</b>	3 aulas de 90 minutos
<b>Avaliação</b>	<b>Avaliação formativa</b> - constante interação professor aluno, potenciando novas aquisições.

### 3.7.1.3. Módulo III

<b>Exercício</b>	Desenho à vista do autorretrato, partindo do reflexo de um objecto do quotidiano de superfície espelhada deformante, com a técnica de grafite.
<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar um desenho próximo da ideia de caricatura, através de uma forma inusitada de se observar o rosto, com zonas da face exageradas. Aceitação do rosto apresentado.</li> <li>• Aplicar corretamente as medidas e proporções dos elementos da cabeça humana.</li> <li>• Trabalhar o claro-escuro.</li> <li>• Manter o foco no que se observa.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenhar o autorretrato deformado, atentando às proporções e formas refletidas.</li> <li>• Incluir o estudo da forma do objeto</li> </ul>
<b>Conteúdos principais</b>	<i>estudo de formas - estudo da cabeça humana - estudo de formas artificiais (objectos industriais) / suportes - papel cavallinho - formato A3 / meios actuantes - riscadores / transformação gráfica - distorção / meios actuantes - riscadores / modo de registo - traço / efeitos de cor - contraste claro-escuro / a imagem e a realidade visual - representação, realismo e ilusão / acção do observador - interpretação - sugestão - expectativa - memória e reconhecimento - atenção - habituação.</i>
<b>Estratégias</b>	<p><b>1 - Apresentação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introdução do módulo com a explicação dos objectivos do exercício.</li> </ul> <p><b>2 - Exercício</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sugestão de se tomar recurso do comprimento do lápis para definição das medidas entre os elementos do rosto.</li> <li>▪ Sugestão de se ter a ponta do lápis sempre bem afiado para se produzir uma trama com uma quantidade maior de gradações, permitindo trabalhar o claro-escuro e acrescentar contraste na figura.</li> <li>▪ Necessidade constante do uso do espelho.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Computador</li> <li>▪ Projetor</li> <li>▪ Objeto de superfície espelhada deformante</li> <li>▪ Papel cavallinho A3</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lápis grafite</li> <li>▪ Borracha branca</li> <li>▪ Afia</li> </ul>
<b>Duração</b>	3 aulas de 90 minutos
<b>Avaliação</b>	<b>Avaliação formativa</b> - constante interação professor aluno, potenciando novas aquisições.

### 3.7.1.4. Módulo IV

<b>Exercício</b>	Desenhar o autorretrato e o retrato do colega partindo do reflexo de um espelho plano, colocado num local diferente do habitual, com a técnica de aquarela.
<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar corretamente as medidas e proporções dos elementos da cabeça humana.</li> <li>• Explorar a técnica de aquarela e saber aplicá-la corretamente, tendo em consideração as transparências características dessa técnica em camadas.</li> <li>• Aproximar os valores tonais às cores dos modelos e suas roupas.</li> <li>• Criar harmonia compositiva e gráfica entre as duas representações de autorretrato e retrato na página.</li> <li>• Manter o foco no que se observa.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver uma mancha mais larga e desprendida através de um material aquoso sobre uma folha de maiores dimensões e mais absorvente do que as anteriores.</li> <li>• Explorar a mancha e o estudo da cor para criar tonalidades próximas das figuras a representar.</li> <li>• Trabalhar prioritariamente o autorretrato.</li> <li>• Colocar o espelho numa posição diferente das anteriores</li> </ul>
<b>Conteúdos principais</b>	<i>estudo de formas - estudo da cabeça humana / suportes - papel de aquarela - formato A2 / meios actuantes - aquosos / modos de registo - mancha / transformação gráfica - repetição / efeitos de cor - contraste de cor em si - contraste de claro-escuro / a imagem e a realidade visual - representação, realismo e ilusão / acção do observador - interpretação - sugestão - expectativa - memória e reconhecimento - atenção - habituação.</i>
<b>Estratégias</b>	<b>1 - Apresentação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introdução do módulo, através da apresentação intitulada “<b><u>Aquarela e o rosto</u></b>”, com uma breve explicação da técnica de aquarela e possível processo de trabalho. Mostra de autorretrato de Lucian Freud, a partir de um espelho colocado com um posicionamento inusitado, servindo como possível exemplo para o exercício. Vizualização de 3 pequenos vídeos para melhor entendimento da técnica.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicação dos objectivos do exercício.</li> </ul> <p><b>2 - Exercício</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sugestão de molhar a folha antes de iniciar o trabalho para que a aguarela se propagasse melhor</li> <li>▪ Sugestão de uma experimentação do autorretrato com aguarela numa folha A3 de menos gramagem para um desenho preparatório de experimentação antes de passar para o trabalho final</li> <li>▪ Sugestão do uso de uma folha de rascunho para treinar os valores tonais antes de passar para o trabalho.</li> <li>▪ Necessidade constante do uso do espelho.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Computador</li> <li>▪ Projetor</li> <li>▪ Espelho plano</li> <li>▪ Papel cavalinho A3</li> <li>▪ Papel aguarela A2</li> <li>▪ Pinceis de várias dimensões e formatos</li> <li>▪ Aguarela</li> <li>▪ Recipientes para água e para a tinta</li> <li>▪ Pano</li> <li>▪ Lápis de grafite</li> <li>▪ Borracha branca</li> <li>▪ Afia</li> </ul>
<b>Duração</b>	3 aulas de 90 minutos
<b>Avaliação</b>	<b>Avaliação formativa</b> - constante interação professor aluno, potenciando novas aquisições.

### 3.7.1.5. Módulo V

<b>Exercício</b>	Desenho à vista do autorretrato, partindo do reflexo de um espelho plano, com a técnica da colagem.
<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender o autorretrato enquanto processo de trabalho de sintetização dos tons e formas da cabeça humana, através de uma técnica incomum e inexplorada.</li> <li>• Perceber a construção gráfica por via do método de sobreposição.</li> <li>• Manter o foco no que se observa.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar o autorretrato com apenas pedaços de papel em 3 tons diferentes (cinzento claro, cinzento intermédio e cinzento escuro ou preto), para um melhor entendimento do desenho a nível da <i>sintetização</i> de tons e formas do rosto.</li> <li>• Aplicar corretamente as medidas e proporções dos elementos da cabeça humana.</li> </ul>

<b>Conteúdos principais</b>	<i>estudo de formas - estudo da cabeça humana / suportes - papel cavalinho - formato A3 / meios actuates - papel / modos de registo - misto - colagem / transformação gráfica - sobreposição - simplificação / efeitos de cor - contraste claro-escuro / a imagem e a realidade visual - representação, realismo e ilusão / acção do observador - interpretação.</i>
<b>Estratégias</b>	<p><b>1 - Apresentação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Introdução do módulo, através da apresentação intitulada <b><u>“Autorretrato e o espelho através da técnica da colagem”</u></b>, com uma breve história das colagens, tendo como analogia a técnica do mosaico e, posteriormente, no surgimento do Cubismo com os artistas Picasso e Braque. Explicação do processo de construção inerente à técnica, enquando modo de estruturação e de simplificação do que se observa. Explicação da teoria de Betty Edwards sobre a função do hemisfério direito do cérebro na perceção das sombras, enquanto elementos que permitem reconhecer e interpretar objetos, através do positivo e do negativo. O entendimento da sobreposição de formas simples e preenchidas de diferentes gradações tonais que proporcionam a ideia de tridimensionalidade por via da abstração. Mostra das serigrafias de Andy Warhol “Mao I” e “Marilyn Monroe”, enquanto exemplos de imagens cujo processo da técnica vive da sobreposição de <i>layers</i> assim como as colagens. Introdução de algumas obras do artista contemporâneo Matthew Cusick que aborda a técnica da colagem de maneira original e inesperada.</li> <li>Explicação dos objetivos do exercício.</li> </ul> <p><b>2 - Exercício</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Necessidade constante do uso espelho.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computador</li> <li>Projector</li> <li>Espelho plano</li> <li>Cartolinas de 3 tons monocromáticos - branco, cinzento claro, cinzento escuro (ou preto)</li> <li>Papel vegetal</li> <li>Cola de tubo</li> <li>Tesoura</li> <li>Material de desenho</li> </ul>
<b>Duração</b>	3 aulas de 90 minutos
<b>Avaliação</b>	<b>Avaliação formativa</b> - constante interação professor aluno, potenciando novas aquisições.

### 3.7.1.6. Módulo VI

<b>Exercício</b>	Desenho à vista do retrato do colega com a técnica de tinta-da-china em suportes de grandes dimensões e com a inserção de pincéis de várias espessuras em pontas de varas.
<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber a construção gráfica por via do método da linha e da gestualidade no traçado.</li> <li>• Aplicar corretamente as medidas e proporções dos elementos da cabeça humana.</li> <li>• Manter o foco no que se observa.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praticar uma nova experiência através de um desenho mais gestual, expansivo e com menos controle no traçado, de forma a permitir soltar mais o traço sem medo de errar. Com uma percepção diferente do desenho habitual, proporcionar um traçado livre e gestual.</li> <li>• Recriar um momento de expressão gráfica mais relaxante, despreocupado e lúdico, de modo a criar um espaço de pausa da anterior prática de desenho mais exigente.</li> <li>• Utilizando tinta-da-china, permitir uma exploração mais livre, conseguindo que o aluno assuma o erro, próprio dessa técnica, e o observe como uma mais valia.</li> <li>• Usar diferentes tipos de papel, de grandes dimensões, e colocação destes no chão, possibilitando uma abordagem inusitada, fonte de variadas possibilidades na prática do desenho.</li> </ul>
<b>Conteúdos principais</b>	<i>estudo de formas - estudo da cabeça humana / suportes - papel kraft - formato A0 / modos de registo - traço - gestualidade / transformação gráfica - ampliação / efeitos de cor - contraste claro-escuro / a imagem e a realidade visual - representação, realismo / acção do observador - interpretação - sugestão - expectativa - imaginação.</i>
<b>Estratégias</b>	<p><b>1 - Apresentação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introdução do módulo, através da apresentação intitulada “<b>Brice Marden e a técnica da linha com pincel e vara</b>”. Descrição biográfica breve sobre Brice Marden. Breve explicação da técnica da conceção do desenho a partir de pincéis, varas, tinta-da-china e respetiva gestualidade na construção do traçado e expressividade da linha. Indicação da importância da dimensão do suporte neste tipo de exercício. Mostra de duas obras, inerentes ao trabalho da linha e da gestualidade, dos autores Brice Marden e Hasegawa Tōhaku, intitulada “Pinheiros na Névoa”.</li> <li>▪ Explicação dos objetivos do exercício.</li> </ul> <p><b>2 - Exercício</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inserção de uma vara comprida como instrumento de desenho para treinar a “falta de controle” no desenho e, consequentemente, a gestualidade, a atenção e a aceitação do erro no processo de trabalho.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilização da tinta-da-china e de pincéis de várias dimensões e formatos para treinar a mancha de forma mais livre.</li> <li>▪ Utilização de suportes de grandes formatos para permitir um movimento gestual que não se resumisse, apenas ao traçado com a mão, mas exigindo a interação de todo o corpo.</li> <li>▪ Caracterização específica do exercício como estratégia de desbloqueio de crenças inconscientes e entendimento errôneo do desenho.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Computador</li> <li>▪ Projetor</li> <li>▪ Papel kraft A0</li> <li>▪ Pincéis de vários formatos, tamanhos e espessuras</li> <li>▪ Tinta-da-china</li> <li>▪ Varas compridas</li> <li>▪ Fita-cola de papel</li> <li>▪ Recipientes para a água e para a tinta</li> <li>▪ Pano</li> </ul>
<b>Duração</b>	1 aula de 90 minutos
<b>Avaliação</b>	<b>Avaliação formativa</b> - constante interação professor aluno, potenciando novas aquisições.

### 3.7.1.7. Módulo VII

<b>Exercício</b>	Desenho à vista do retrato do colega em contexto exterior à sala de aula, atentando à paisagem envolvente, com a técnica mista de esferográfica, caneta e marcador.
<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar técnicas diferentes no mesmo exercício.</li> <li>• Manter o foco no que se observa.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar uma nova percepção do espaço envolvente, constituído por elementos naturais e artificiais, inserindo a figura humana (com especial foco no retrato).</li> <li>• Simular a ideia de profundidade, através de um tratamento gráfico distinto para cada um dos planos de representação, tirando partido da espessura dos diferentes materiais riscadores.</li> <li>• Aplicar corretamente as medidas e proporções dos elementos da figura humana, mais concretamente do rosto, e dos elementos do espaço exterior, dentro do contexto ambiental.</li> <li>• Conferir textura a elementos mais próximos do observador, para que se salientem do fundo representado e criem distância visual entre as restantes figuras. Trabalhar melhor alguns elementos em detrimento de outros.</li> </ul>
<b>Conteúdos principais</b>	<i>estudo de formas - estudo da cabeça humana / estudo do corpo humano (anatomia e cânones) / estruturação e apontamento (esboço) / estudo das formas naturais (de grande escala) / estudo</i>

	<p><i>de formas artificiais (objetos industriais) / estudo de contextos e ambientes (espaços exteriores) / suportes - papel cavalinho (diário gráfico ou folhas soltas) - formato A5 ou A4 / meios actuates - riscadores / modos de registo - misto - combinações entre traço e mancha / transformação gráfica - simplificação - acentuação / efeitos de cor - contraste claro-escuro / a imagem e a realidade visual - representação, realismo / acção do observador - interpretação - sugestão - expectativa - atenção - selecção - imaginação.</i></p>
<b>Estratégias</b>	<p><b>1 - Apresentação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introdução do módulo, através da apresentação intitulada <b>“Paisagem e a figura humana: representação de um espaço tridimensional no exterior”</b>. Explicação de pequenos truques no desenho para a conceção de espaço tridimensional. Uso de estratégias gráficas para a diferenciação dos planos: formas em plano devem ser trabalhadas de maneira mais promenorizada em relação às restantes; a utilização de canetas e marcadores de várias espessuras para criar diferenças entre os planos e, assim, fomentar a ideia de espaço no desenho, entre figuras mais esboçadas e outras mais desenhadas; importância da criação de diversas tramas e manchas de diferentes intensidades para um melhor entendimento dos objetos e figuras, integrados nos vários planos do espaço tridimensional representados. Mostra de desenhos e esboços de Leonardo da Vinci, William Turner, Vincent van Gogh e de outros autores desconhecidos, retirados de manuais de desenho, como exemplos de estratégias para tratar o exercício.</li> <li>▪ Explicação dos objetivos do exercício.</li> </ul> <p><b>2 - Exercício</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O estudo de várias formas, contextos e elementos da figura humana em apenas um exercício, para se poder obter um conhecimento prático mais alargado do desenho.</li> <li>▪ O uso obrigatório de esferográfica, caneta e marcador, para se se poder conciliar uma série de materiais específicos no entendimento do desenho na respetiva conceção de espaço entre os elementos representados, de maneira a originar a ilusão de espaço tridimensional na representação.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Computador</li> <li>▪ Projetor</li> <li>▪ Diário gráfico ou</li> <li>▪ Folhas soltas de papel cavalinho e uma base rígida</li> <li>▪ Marcador preto fino</li> <li>▪ Marcador preto médio</li> <li>▪ Marcador preto grosso</li> <li>▪ Marcadores em tons monocromáticos variados</li> <li>▪ Esferográfica preta</li> </ul>



<b>Duração</b>	2 aulas de 90 minutos
<b>Avaliação</b>	<b>Avaliação formativa</b> - constante interação professor aluno, potenciando novas aquisições.

### 3.7.1.8. Módulo VIII

<b>Exercício</b>	<p>O exercício apresentou-se em 2 momentos:</p> <p><b>1</b> - Fotografar o reflexo do próprio rosto (com a opção da inclusão do corpo) em contexto urbano e numa superfície natural ou artificial deformante ou plana. (“fazer uma <i>selfie</i>”).</p> <p><b>2</b> - Desenhar o referente fotográfico, com a técnica de pastel seco com lápis de cor ou caneta preta e esferográfica preta ou grafite.</p>
<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar 2 técnicas diferentes no mesmo exercício.</li> <li>• Manter o foco no que se observa.</li> <li>• Prestar mais atenção à parte do desenho do autorretrato do que todos os outros elementos envolventes.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<p><b>1ª parte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografar uma zona de reflexo, integrando-se no espaço refletido pelo espelho, e outra zona real do espaço envolvente.</li> </ul> <p><b>2ª parte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver as técnicas de pastel seco e outras escolhidas, num suporte de papel colorido, tendo como referente a fotografia.</li> <li>• Aprofundar a primeira técnica e experimentar a segunda, desconhecida de grande parte dos alunos.</li> <li>• Utilizar a primeira técnica para a parte refletida e a segunda para a parte real.</li> <li>• Utilizar no desenho, da parte real, tonalidades semelhantes às do referente fotográfico.</li> <li>• Estudar vários contextos e ambientes exteriores, através do desenho do espaço envolvente, integrando também o estudo das proporções da cabeça e corpo humano.</li> </ul>
<b>Conteúdos principais</b>	<p><i>estudo de formas - estudo da cabeça humana / estudo do corpo humano (anatomia e cânones) / estudo de contextos e ambientes (espaços interiores e exteriores) / estudo de formas artificiais (objetos industriais) / estudo de formas naturais (de grande e de pequena escala) / suportes - cartolina colorida - formato entre A3 e A2 / meios actuates - riscadores / infografia - captura de imagem / modos de registo - misto - combinações entre traço e mancha / transformação gráfica - ampliação / transformação infográfica - impressão / efeitos de cor - contraste de cor em si - contraste claro-escuro / a imagem e a realidade visual - representação, realismo e ilusão / acção do observador -</i></p>

	<i>interpretação - sugestão - reconhecimento - atenção - selecção - habituação.</i>
<b>Estratégias</b>	<p><b>1.1 - Apresentação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Introdução do módulo, através da apresentação intitulada <b><u>“Espelhos no espaço urbano: um projeto de fotografia e desenho”</u></b> - Parte I + Parte II.</li> </ul> <p><b>I</b> - Mostra de obras que integram o conceito de espelho em contexto de ambientes, exteriores e interiores, dos artistas: Lee Friedlander, André Kertész, Francesca Woodman e Anish Kapoor. Apresentação de várias situações possíveis de espelhamento em contexto urbano, com inclusão de objetos ou não, enquanto exemplos para a resolução do exercício. A ideia de <i>selfie</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Explicação dos objetivos do exercício.</li> </ul> <p><b>II</b> - Introdução à técnica de pastel seco. Mostra de obras feitas na técnica de pastel seco pelos artistas: Édouard Manet, Edgar Degas, Paula Rego e Zaria Forman. Abordagem da obra de Zaria Forman, artista contemporânea, que trabalha a técnica de pastel seco em grande escala, tendo como base conceptual, a paisagem e elementos naturais de locais remotos da Antártida, com o objetivo de alertar e consciencializar a sociedade para as mudanças climáticas que tem vindo a ocorrer.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Explicação dos objetivos do exercício.</li> </ul> <p><b>1.2 - Ficha informativa - <u>Ficha II</u></b></p> <p>Apresentação de vários métodos e sugestões de desenho, nas técnicas de pastel seco e lápis de cor, para a conclusão do trabalho. Reforço dos objetivos do trabalho.</p> <p>Mostra de desenhos de artistas que usaram a técnica de lápis de cor: David Hockney com a obra “Joe McDonald”.</p> <p>Mostra de desenho de artista contemporâneo que usou a técnica de esferográfica: Lannie Mace com uma obra de título desconhecido.</p> <p>Mostra de desenho de artista que usou a técnica de caneta: Victor Hugo com a obra “Les Travailleurs de la mer”.</p> <p>Mostra de desenhos de artistas que usaram a técnica de pastel seco: Edgar Degas com uma série de esboços e desenhos sobre o tema das bailarinas, Paula Rego com a obra “Untitled no.2” e Zaria Forman com as obras “Greenland no.54” e “Greenland no.62”.</p> <p><b>2 - Exercício</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A utilização da fotografia como estratégia para criar o referente serviu para alternar a prática do desenho de observação, dessa vez sem ser à vista, como se tinha desenvolvido nos módulos anteriores.</li> <li>O facto de a fotografia ter sido tirada pelo próprio autor permitiu que esta fosse mais pessoal, para além de proporcionar a experimentação de outro medium que se integrasse na prática do desenho.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O uso de um suporte diferente do habitual, cartolina colorida, ofereceu uma nova forma de interagir com materiais inesperados, tendo estes bases de cor que influenciariam as tonalidades do trabalho final a pastel seco e lápis de cor.</li> <li>▪ A aplicação de duas técnicas no mesmo exercício.</li> <li>▪ Sugestão em utilizar um lápis branco ou outro lápis mais claro para salientar as zonas mais iluminadas das figuras e, assim, de forma a melhor contrastar os tons desenhados com a suporte colorido de cartolina.</li> <li>▪ Sugestão de se fazer a parte do outro riscador escolhido para o rosto, sendo que o mesmo precisaria de uma mina mais fina para se trabalharem minuciosamente todos os pormenores, e deixando o pastel seco para a parte real, que englobaria o meio urbano com menos detalhe, por ser esta ser uma técnica mais difícil de controlar.</li> <li>▪ Sugestão de se fazer primeiro a parte do reflexo (com o autorretrato) a partir de outra técnica de riscador sem ser o pastel seco, para que o desenho não tivesse tendência a se sujar tanto.</li> <li>▪ Sugestão do uso da folha de rascunho A4 facultada, para se treinarem as misturas de cor até chegar às tonalidades pretendidas e similares à do referente (como tinha sido objetivado).</li> <li>▪ Sugestão do uso de um pedaço de papel vegetal facultado, para colocar por baixo da mão que desenha, de modo a não sujar o suporte e a representação com o pó do pastel seco.</li> <li>▪ Sugestão em usar <i>spray</i> fixador ou laca para o cabelo para fixar os pigmentos frágeis de pastel seco, assim como da utilização de uma folha de papel vegetal A3 para melhor preservar e proteger o desenho.</li> <li>▪ Possibilitação da escolha do segundo material, para além do pastel seco, para existir uma escolha mais livre, motivadora e também responsável por parte do aluno.</li> <li>▪ Necessidade constante do uso espelho.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Computador</li> <li>▪ Projetor</li> <li>▪ Máquina fotográfica</li> <li>ou</li> <li>▪ Telemóvel</li> <li>▪ Fotografia impressa</li> <li>▪ Cartolina entre A3 e A2 com cor à escolha</li> <li>▪ Lápis de cor</li> <li>ou</li> <li>▪ Esferográfica preta e Caneta preta</li> <li>ou</li> <li>▪ Lápis de Grafite</li> <li>▪ Pastel seco</li> <li>▪ Borracha branca</li> <li>▪ Borracha de massa pão</li> <li>▪ Miolo de pão</li> <li>▪ Fixador</li> <li>ou</li> <li>▪ Laca</li> </ul>

	▪ Papel vegetal
<b>Duração</b>	3 aulas de 90 minutos
<b>Avaliação</b>	<b>Avaliação formativa</b> - constante interação professor aluno, potenciando novas aquisições.

### 3.7.1.9. Módulo IX

<b>Exercício</b>	<p>Fazer uma autorrepresentação partindo do reflexo de objetos identificativos da personalidade do autor.</p> <p><b>1</b> - Escolher 3 objetos e justificar a escolha.</p> <p><b>2</b> - Fotografar os objetos numa composição à escolha do aluno em frente a um espelho.</p> <p><b>3</b> - Desenhar o referente fotográfico com a técnica de grafite e esferográfica.</p>
<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar 2 técnicas diferentes no mesmo exercício.</li> <li>• Manter o foco no que se observa.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver as técnicas de esferográfica preta e grafite, tendo como referente a fotografia.</li> <li>• Utilizar a primeira técnica para a parte refletida e a segunda para a parte real.</li> <li>• Aplicar corretamente as medidas e proporções dos elementos da fotografia.</li> <li>• Utilizar a técnica de construção da trama, através do lápis afiado e da esferográfica preta, para uma conceção e perceção de gradientes tonais mais alargada, do mais claro ao mais escuro.</li> <li>• Utilizar a esferográfica para criar um desenho em que a técnica fosse muito parecida à grafite, não podendo, porém, ser apagada.</li> <li>• Representar as imagens dos objetos do referente fotográfico com a máxima acuidade e precisão.</li> <li>• Desconstruir o exercício em duas partes essenciais: uma parte mais pessoal e motivadora e outra graficamente mais cuidada e minuciosa.</li> </ul>
<b>Conteúdos principais</b>	<p><i>estudo de formas - estudo de formas artificiais (objetos artesanais e objetos industriais) / suportes - papel cavaleiro - formato A3 / meios actantes - riscadores / infografia - captura de imagem / transformação gráfica - ampliação - repetição / transformação infográfica - impressão / efeitos de cor - contraste claro-escuro / a imagem e a realidade visual - representação, realismo e ilusão / acção do observador - interpretação - sugestão - memória e reconhecimento - atenção - selecção - habituação.</i></p>

## 1.1 - Apresentação

- Introdução do módulo, através da apresentação intitulada “A autorrepresentação através dos objetos que nos identificam” - Parte I + Parte II.

**I** - Introdução ao tema da Autorrepresentação, através da integração de objetos que identificam ou caracterizam os seus autores. Mostra de obras de artistas que se autorrepresentam com determinados objetos: Jan van Eyck em “Retrato de homem com turbante vermelho”; Frida Kahlo em “Autorretrato com cabelo cortado” e Van Gogh em “Autorretrato com a orelha cortada”. Explicação do tema da autorrepresentação enquanto busca de própria identidade, sendo os objetos reflexo ou indícios mais profundos da personalidade, que cada um guarda no seu interior. Os objetos são partes da identidade mais profunda, que não se encontram apresentadas no rosto, ou seja, na face exterior enquanto *máscara*.

- Explicação dos objetivos do exercício.

**II** - Introdução ao exercício do **Módulo IX - Representação de trama em quadrícula - Esferográfica / Grafite** - com uma breve explicação sobre o desenho da trama.

Entendimento da construção da trama para a conceção de volume e contraste nas figuras a representar. Mostra de desenhos de Rembrandt e de Albrecht Dürer, tendo em atenção aos tipos de trama construídos. Apresentação de uma escala tonal, enquanto exemplificação para o trabalho de casa, de vários tipos de tramas e de alguns desenhos aleatórios de paisagem e objetos com a aplicação dessa técnica, com o intuito de gerar volume e contraste nas representações.

Introdução do tema dos objetos e sua organização.

Mostra da obra “Ordem e caos” do gravador Escher, onde se integram objetos de vários tipos e feitios que se interligam de forma aleatória e criam uma sensação de estranha harmonia, tal como os objetos reunidos pelos alunos poderão criar. Continuação da mostra de gravuras de Escher com inserção de espelhos, intituladas “Magic Mirror”, “Still Life and Street” e “Still Life with Mirror”, onde se percebe que é através do conjunto caótico de objetos que nos identificamos e nos fazemos refletir por via de uma ordem interna.

Introdução ao conceito de *espaços positivos* e *espaços negativos*, através da exemplificação da obra de Ana Vieira.

Mostra das obras instalativas de Ana Vieira intituladas: “Ambiente” e “Sem Título”. Ambas reforçam as ideias de analogia entre dois elementos opostos: vazio/ cheio, branco/ negro, visível/invisível, etc.

Ligação da temática dos *espaços positivos* e *espaços negativos* à ideia da conceção de *forma* no desenho.

Apresentação de dois quadrados com dois tipos de tonalidades de cinzento, colocadas em espaços opostos, que reforçam a ideia de que um espaço preenchido por negro ou tom mais

	<p>escuro reforça o contrastes da figura em primeiro plano, tal como se deveria observar no exercício proposto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicação dos objetivos do exercício.</li> </ul> <p><b>1.2 - Ficha informativa - <u>Ficha III</u></b></p> <p>Abordagem ao tema da Autorrepresentação através da escolha de objetos, enquanto meios de caracterização de aspetos da personalidade do aluno.</p> <p>Apresentação dos materiais para o exercício.</p> <p>Solicitação de um breve texto justificativo com as motivações da escolha dos 3 objetos.</p> <p>Apresentação dos objetivos do módulo.</p> <p>Mostra de gravuras do artista M. C. Escher com as técnicas de Xilogravura e Litografia, intituladas “Still Life and Street” e “Still Life with Mirror”, enquanto exemplos e sugestões gráficas para o trabalho a desenvolver no módulo.</p> <p>Breve texto biográfico adicional, sobre as técnicas e conceitos explorados por M. C Escher, ao longo do seu processo de trabalho.</p> <p><b>2 - Exercício</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A construção do texto criou um momento de reflexão face a si próprio e à sua identidade de acordo com os objetos escolhidos.</li> <li>▪ A utilização da fotografia como estratégia para criar o referente serviu para alternar a prática do desenho de observação.</li> <li>▪ Aplicação de duas técnicas no mesmo exercício.</li> <li>▪ Necessidade constante do uso espelho.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Computador</li> <li>▪ Projetor</li> <li>▪ Espelho plano</li> <li>▪ Máquina fotográfica ou</li> <li>▪ Telemóvel</li> <li>▪ Fotografia impressa</li> <li>▪ Papel cavaleiro A3</li> <li>▪ Lápis de grafite</li> <li>▪ Esferográfica preta</li> </ul>
<b>Duração</b>	3 aulas de 90 minutos
<b>Avaliação</b>	<b>Avaliação formativa</b> - constante interação professor aluno, potenciando novas aquisições.

### 3.7.2. Trabalho de casa

#### 3.7.2.1. Módulo X

<b>Exercício</b>	Desenhar 5 olhos, 5 bocas, 5 narizes e 5 orelhas, a partir de referentes fotográficos, com lápis de grafite ou lápis de cor.
<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar um melhor entendimento dos elementos do rosto e respetiva anatomia.</li> <li>• Construção de trama.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar um momento de criação mais livre.</li> <li>• Desenvolver a capacidade compositiva dos alunos.</li> <li>• Trabalhar o claro-escuro.</li> <li>• Trabalhar a técnica à escolha.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenhar cinco elementos de cada natureza enquadrados compositivamente de forma equilibrada e harmoniosa na página.</li> <li>• Estudar esses elementos em termos da forma, proporção e contraste.</li> <li>• Aprofundar a técnica escolhida com entendimento das características e particularidades dos elementos representados.</li> <li>• Aumentar a prática, observação e coerência no desenho.</li> </ul>
<b>Conteúdos principais</b>	<p><i>estudo de formas - estudo da cabeça humana / suportes - papel cavalinho - formato A5 ou A4 / meios actuates - riscadores e aquosos / infografia - tipos de ficheiro gráfico - captura de imagem - alteração de dimensão em pontos de ecrã / modos de registo - traço, mancha ou misto / transformação gráfica - repetição / transformação infográfica - utilização de filtros - impressão / transformação invenção - criação de novas imagens para além de referentes / efeitos de cor - contraste de cor em si - contraste claro-escuro / a imagem e a realidade visual - representação, realismo / acção do observador - interpretação - atenção - selecção - habituação</i></p>
<b>Estratégias</b>	<p><b>1 - Ficha informativa - <u>Ficha I</u></b>  Apresentação dos materiais solicitados.  Explicação dos objetivos do exercício e de algumas sugestões para a construção do desenho.  +  Envio via online de cada uma das imagens com boa definição, dos vários elementos do rosto em formato jpg, enquanto referentes fotográficos para o exercício proposto.</p> <p><b>2 - Exercício</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Foram escolhidos elementos de diferentes naturezas, posicionamentos e géneros, para permitir uma exploração mais alargada dos tipos de imagens no desenho.</li> <li>▪ Sugestão do uso recorrente do afia para a possibilidade do desenho de um traçado fino que se pretende na construção da trama, para uma exploração da volumetria, da textura e dos diferentes valores tonais monocromáticos que se exigem para gerar o contraste desejado na figura.</li> <li>▪ Prática foi desenvolvida em casa como complemento dos exercícios das aulas, de modo a corrigir certos erros do desenho e imprimir maior importância a esses elementos, que muitas vezes, acabavam por não se trabalhar tão bem quanto a estrutura e outras partes da cabeça humana.</li> <li>▪ Uso opcional do computador como método auxiliar, tendo recurso às ferramentas das dimensões da imagem, podendo</li> </ul>

	<p>aumenta-la e diminui-la, de forma a melhor entender os pormenores de cada elemento na prática do desenho.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Foram facultadas imagens aos alunos, que puderam, porém, escolher outros referentes.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lápis de grafite</li> </ul> <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lápis de cor</li> <li>▪ Papel cavalinho A4</li> <li>▪ Borracha branca</li> <li>▪ Afia</li> <li>▪ Computador</li> </ul>
<b>Duração</b>	1 semana
<b>Avaliação</b>	<b>Avaliação formativa</b> - constante interação professor aluno, potenciando novas aquisições.

### 3.7.2.2. Módulo XI

<b>Exercício</b>	Desenhar numa grelha com diferentes variações tonais, a trama em sentido crescente, com 3 tipos de durezas de grafite. Desenhar numa coluna uma trama inventada em sentido tonal crescente, com uma esferográfica.
<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade de entender e produzir gradações tonais.</li> <li>• Trabalhar o contraste.</li> <li>• Criar uma nova trama.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preencher uma grelha de diferentes gradações tonais de três colunas, desde o mais claro ao mais escuro, com a técnica de grafite de diferentes durezas baseada na aplicação da trama.</li> <li>• Preencher uma das colunas com o mesmo princípio, embora aplicando a técnica de esferográfica e criando uma trama diferente.</li> <li>• Usar de diferentes durezas de grafite para que o aluno tenha uma percepção e sensibilidade maior das diferentes características e potencialidades de cada um dos lápis.</li> <li>• Desenvolver o <i>claro-escuro</i>.</li> <li>• Aprofundar a técnica de esferográfica e grafite e as suas potencialidades únicas de precisão e de controle de gradações no desenho.</li> </ul>
<b>Conteúdos principais</b>	<i>estudo de formas - estruturação / suportes - papel cavalinho - formato A4/ meios actuates - riscadores / modos de registo - traço - mancha / transformação gráfica - sobreposição - simplificação - acentuação - repetição / transformação invenção - criação de novas imagens para além de referentes / efeitos de cor - contraste claro-escuro / acção do observador -</i>



	<i>interpretação - sugestão - expectativa - memória e reconhecimento - atenção - selecção - habituação - imaginação</i>
<b>Estratégias</b>	<p><b>1.1 - Apresentação</b> - Introdução do módulo, através da apresentação intitulada “<b><u>A autorrepresentação através dos objetos que nos identificam</u></b>” - <b>Parte II</b> - com uma breve explicação sobre o desenho da trama.</p> <p>Entendimento da construção da trama para a conceção de volume e contraste nas figuras a representar. Mostra de desenhos de Rembrandt e de Albrecht Dürer, tendo em atenção aos tipos de trama construídos. Apresentação de uma escala tonal, enquanto exemplificação para o trabalho de casa, de vários tipos de tramas e de alguns desenhos aleatórios de paisagem e objetos com a aplicação dessa técnica, com o intuito de gerar volume e contraste nas representações.</p> <p>Introdução do tema dos objetos e sua organização.</p> <p><b>1.2 - Ficha informativa</b></p> <p><b>1.3 - Grelha de tonalidades</b></p> <p>Estrega de grelha para o preenchimento com tramas e respetiva variação de tons.</p> <p><b>2 - Exercício</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sugestão de se ter a ponta do lápis sempre bem afiado para se produzir uma trama com uma quantidade maior de gradações, permitindo trabalhar o claro-escuro e acrescentar contraste numa figura posterior.</li> <li>▪ A prática foi desenvolvida em casa como complemento dos exercícios das aulas, de modo a treinar a técnica da trama e aplicação do contraste.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Papel cavallinho A4</li> <li>▪ Lápis de grafite</li> <li>▪ Esferográfica</li> <li>▪ Borracha branca</li> <li>▪ Afia</li> </ul>
<b>Duração</b>	1 semana
<b>Avaliação</b>	<b>Avaliação formativa</b> - constante interação professor aluno, potenciando novas aquisições.

### 3.8. Descrição das aulas

#### 3.8.1. Módulo I - Autorretrato e superfície espelhada plana - Lápis de grafite

O módulo introdutório teve a duração de 1 aula de 90 minutos e foi a primeira abordagem ao autorretrato, através do primeiro contato dos alunos com o espelho plano no âmbito do desenho.

Tinha sido solicitado, na semana anterior, que os alunos trouxessem um espelho qualquer – de dimensão média independentemente do formato – vários lápis de grafite de diferentes durezas e folhas de papel cavallinho A4.

Os alunos ouviram atentamente as indicações dadas na aula anterior e trouxeram quase todos os materiais que tinham sido requeridos.

Foram dadas as indicações do trabalho a fazer na aula, que tiveram como objetivo uma introdução mais livre ao *autorretrato* através do entendimento prático das principais proporções da cabeça humana e dos elementos do rosto <sup>46</sup>. Aplicou-se o estudo das formas de estruturação e apontamento, ou seja, o *esboço* e permitiu-se o primeiro confronto a nível de tempo real com a visualização do rosto e o seu reflexo, de forma a eliminar possíveis preconceitos relativamente à forma como os alunos se viam e expressavam a respetiva identidade através do desenho.



O trabalho do *contraste*, por via da construção da *trama*, foram conteúdos tidos em atenção na elaboração do autorretrato.

Ao longo da realização do exercício existiu supervisão constante do trabalho, tomando-se em consideração a análise e diálogo com os diferentes alunos sobre pequenos erros observados, que se podiam melhorar a nível da proporção.

---

<sup>46</sup> Não houve uma explicação anterior desses conteúdos, visto que o tema dos cânones do rosto humano havia sido trabalhado pela estagiária anterior e tendo a professora cooperante referido que não seria necessário um enquadramento teórico prévio sobre essa matéria.

Apesar de se verificarem vários erros a nível da forma e do *claro-escuro*, a grande maioria dos esboços <sup>47</sup> apresentou-se bem contruída, com acerto das proporções entre os vários elementos do rosto.

Quase todos os alunos terminaram a tarefa no respetivo dia, não existindo qualquer acréscimo de tempo suplementar para a realização do exercício, que tinha sido proposto na planificação.

### **3.8.2. Módulo II - Autorretrato e superfície espelhada plana - Vários riscadores/Caneta de acetato/Marcador**

O segundo módulo teve a duração de 3 dias de aulas de 90 minutos, correspondendo a 1 semana de aulas.

O módulo teve como propósito a desconstrução do acto de desenhar à vista o autorretrato em três fases distintas, através da observação do rosto no espelho plano.

Na aula anterior havia sido pedido aos alunos que trouxessem um espelho, uma caneta de acetato, álcool, folhas de papel cavalinho A3 e dois materiais riscadores diferentes, à escolha.

Os alunos trouxeram quase todos os materiais solicitados.

Na primeira fase foi apresentado um *powerpoint* <sup>48</sup> com algumas obras do *Caderno de Desenhos* de Leonardo da Vinci, onde se pretendeu explicar a diferença entre *desenho* e *esboço*, a ideia de registo gráfico em articulação com elementos de tensão como o *acabado* e *inacabado*. Também se teve em consideração a importância da composição e do enquadramento das figuras no suporte de papel, de modo a criar situações de ritmo e harmonia entre os elementos desenhados.

Nesse contexto, explicou-se em termos gráficos a importância dos conteúdos de estruturação, apontamento e simplificação para a concretização do *esboço* através da exploração da *linha* e, simultaneamente, os conteúdos do contraste do claro-escuro por via do trabalho da *mancha* para a realização do *desenho*.

Após a apresentação, esclareceram-se os objetivos do exercício, dividido em três partes distintas: em primeiro lugar, a representação do *esboço* do autorretrato no espelho com a caneta de acetato, em segundo lugar, a transferência desse *esboço* do

---

<sup>47</sup> Ver Anexo E - Resultados dos exercícios - E.1 - Módulo I - Autorretrato e superfície espelhada plana - Lápis de grafite.

<sup>48</sup> Ver Anexo C - Apresentações - C.1 - Módulo II - Autorretrato e superfície espelhada plana - Vários riscadores/Caneta de acetato/Marcador.

espelho para a folha de papel com um material riscador à escolha do aluno e, em terceiro lugar, a conceção de um novo *desenho* do autorretrato através da observação do reflexo no espelho e o uso de um outro material diferente dos primeiros.

Na segunda parte, passou-se à realização prática do exercício.

Foi-lhes pedido que fizessem o esboço dos seus rostos no espelho através de uma linha rápida que demarcasse apenas os traços gerais da cara.

À partida, os alunos procederam ao esboço do autorretrato sobre o espelho, aparentando estar surpresos e interessados na prática inusitada.



Com a segunda parte do trabalho, os alunos mostraram-se concentrados em tentar desenhar rigorosamente o desenho que se encontrava no espelho, desta vez no suporte de papel, embora demorando algum tempo no traçado.

Na terceira parte, os alunos consideraram o exercício intrigante e difícil, alegando que se tornava complicado prestar atenção a uma das figuras, quando a primeira se encontrava ainda desenhada no espelho.



Parte dos desenhos dos alunos continuou a apresentar algumas dificuldades no desenho, mais concretamente, a nível das proporções entre os elementos do rosto e do entendimento da forma e do contraste, no que respeita aos narizes, bocas, orelhas e olhos.

Alguns dos alunos demoraram mais tempo nesse processo do que outros. Dois dos alunos apenas haviam concluído a figura do espelho e uma das representações no momento da entrega do trabalho.

No geral, grande parte dos desenhos <sup>49</sup> não foram entregues completos e, em muitos deles, faltou um trabalho de *claro-escuro* mais expressivo.

---

<sup>49</sup> Ver Anexo E - Resultados dos exercícios - E.2 - Módulo II - Autorretrato e superfície espelhada plana - Vários riscadores/Caneta de acetato/Marcador.

### 3.8.3. Módulo III - Autorretrato e superfície espelhada deformante – Lápis de grafite

O terceiro módulo teve a duração de 3 dias de aulas de 90 minutos, correspondendo a 1 semana de aulas.

O módulo teve como objetivo a representação do autorretrato a partir da observação do reflexo do rosto num objeto, escolhido pelo aluno, com superfície espelhada deformante.

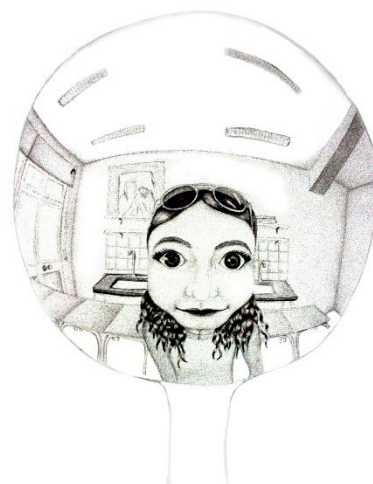
Na aula da semana anterior, haviam sido pedidos aos discentes os materiais riscadores, sendo estes lápis de grafite de diferentes durezas, folhas de papel cavalinho A3, borracha e um objeto do quotidiano que tivesse uma superfície refletora.

Todos os alunos trouxeram o objeto exceto um.

A seleção feita pelos alunos foi interessante e inesperada. Em alguns dos casos, os objetos foram absolutamente diferentes uns dos outros, apenas três deles tiveram com alguma semelhança formal entre si.

Na primeira parte da aula explicitou-se em que consistia o exercício do módulo, tendo os alunos desde logo posicionado os objetos e mostrando-se surpresos ao tentar encontrar a disposição mais conveniente, perguntando se podiam posicioná-lo da forma que tinham pensado. Alguns colocaram os objetos no estirador e aproximavam o rosto e outros pegavam nos mesmos e traziam-nos para perto do seu campo de visão.

Pareceram bastante interessados na representação do autorretrato deformado que recriava uma espécie de caricatura na superfície do objeto. Por vezes, alguns dos alunos gesticulavam e, naturalmente, mantinham uma determinada expressão no rosto de forma a reforçar melhor a expressão facial que se pretendia mostrar.



No conjunto, os resultados foram positivos, visto que se notou uma melhoria a nível do trabalho do claro-escuro, no que se refere ao contraste e à construção da forma.

Um dos alunos não concretizou bem o autorretrato através do objeto, para além de o

mesmo não ter sido escolhido corretamente, pois não apresentava características de espelhamento como tinha sido requerido antes do início da tarefa.

No geral, os desenhos <sup>50</sup> não foram entregues completos, embora se tenha notado uma melhoria no trabalho de um *claro-escuro* mais determinado, tendo em consideração os resultados do módulo anterior.

#### **3.8.4. Módulo IV - Autorretrato/Retrato e superfície espelhada plana - Aguarela**

O quarto módulo teve a duração de 3 dias de aulas de 90 minutos, correspondendo a 1 semana de aulas.

O módulo teve como objetivo a representação do autorretrato e retrato, a partir da observação de uma superfície espelhada plana, colocada num posicionamento diferente do habitual, com a técnica de aguarela.

Solicitou-se aos alunos que trouxessem novamente os espelhos utilizados nas aulas anteriores, vários pinceis e aguarelas.

Na primeira parte da aula foi mostrada uma apresentação em *powerpoint* <sup>51</sup> que se subdividiu da seguinte forma: em primeiro lugar, explicou-se como aplicar a técnica de aguarela ao fazer um retrato; em segundo lugar, abordou-se a questão das tonalidades e do estudo cromático da mancha, indicando-se o objetivo de os alunos transporem para o desenho tons aproximados àqueles que observavam no rosto, tendo que recorrer à mistura de cores para criarem esses valores tonais; em terceiro lugar, apresentou-se a imagem da obra *Reflexo com duas crianças (Autorretrato)*, de Lucian Freud, referindo-se que outro dos objetivos do exercício consistia na adoção de um ponto de vista inesperado, tal como na pintura apresentada; em quarto lugar, apresentaram-se 3 pequenos vídeos, retirados da internet, em que se mostraram algumas etapas da pintura de retratos, com a técnica de aguarela.

Na segunda parte da aula passou-se à realização do exercício prático de desenho. Após receberem as instruções, os alunos colocaram os espelhos que tinham trazido no chão, num posicionamento e ângulo escolhidos pelos mesmos.

---

<sup>50</sup> Ver Anexo E - Resultados dos exercícios - E.3 - Módulo III - Autorretrato e superfície espelhada deformante - Lápis de grafite.

<sup>51</sup> Ver Anexo C - Apresentações - C.2 - Módulo IV - Autorretrato/Retrato e superfície espelhada plana - Aguarela.

Porém, quando os alunos colocavam os respetivos espelhos em locais mais distantes existia a uma inversão da imagem espelhada, devido ao facto de os espelhos não serem suficientemente grandes.

Ao surgir esse inconveniente um dos alunos sugeriu que se trouxessem os espelhos que se encontravam montados nas casas de banho, por serem mais amplos e os únicos que existiam ao dispor na escola e que poderiam servir para solucionar o problema. Através do diálogo e com permissão da professora cooperante, os alunos logo se disponibilizaram para trazê-los para a sala de aula, sendo que, no final da mesma, foram recolocados exatamente no sítio de onde tinham sido tirados. A assistente operacional do pavilhão foi igualmente notificada do acontecido e todo o funcionamento se encontrou corretamente regularizado, sendo que sempre que esses espelhos eram usados, no final da aula eram convenientemente devolvidos sem interferir na vida dos restantes colegas do pavilhão e da escola. De facto, notou-se que a turma mantinha um vínculo de grupo muito grande, trabalhando sempre em equipa quando lhes era solicitado, mesmo sendo uma turma pequena e com características heterogêneas.



Após se distribuírem os espelhos ao longo da sala, com os posicionamentos e ângulos que os discentes tiveram a possibilidade de escolher, após se observar a distribuição das superfícies espelhadas com formatos quadrados, determinou-se que os alunos se sentassem a pares para iniciar o exercício de desenho com aguarela, visto que existia apenas um espelho para cada dois alunos.

Inicialmente os alunos tinham por objetivo autorrepresentarem-se apenas a si, no entanto ao observar-se a disposição dos mesmos, sentados par a par à frente de cada um dos espelhos, objetivou-se que os alunos desenhassem também o retrato do colega na mesma folha e criassem, assim, uma composição com harmonia gráfica entre as duas representações. Foi-lhes referido também que era mais importante desenvolverem mais o desenho do autorretrato do que do autorretrato, de modo a terem mais tempo para concluir o trabalho.

Os alunos começaram por desenhar nas folhas de menor gramagem A3 de modo a poderem experimentar desenhar o rosto com aguarela, além de treinarem a cor, antes de passarem para o trabalho final em folha A2 com maior gramagem.



Os discentes começaram logo a desenhar na folha de rascunho e a fazer algumas experiências com mistura de valores tonais na mesma, pois um dos objetivos foi que os alunos produzissem gradações próximas daquelas que observavam no rosto e na roupa.

Notou-se alguma dispersão e dificuldade por parte de alguns alunos, visto que estes tinham muito medo de lançar as primeiras manchas de tinta, com receio de estragar o desenho. Por outro lado, três dos alunos tiveram de imediato um grande à vontade com a técnica, elaborando rapidamente o esboço e lançando-se logo para a experimentação da mistura dos valores tonais. Estes últimos passaram rapidamente para a folha A2, sendo que os restantes demoraram mais tempo. Para aqueles que se encontravam mais inseguros foi acompanhada a tarefa com explicações de como se poderiam ultrapassar determinadas dificuldades e foi apresentado outro vídeo em sala de aula para auxiliar no entendimento da prática da aguarela.

Ao observar os trabalhos, notou-se que alguns se apresentaram incompletos, mesmo tendo os alunos tido a oportunidade de levá-los para casa para terminar.

Apesar da incompletude, em grande parte dos desenhos <sup>52</sup> notou-se uma exploração da mancha a nível dos valores tonais. Em alguns, notaram-se dificuldades em relação ao contraste, no trabalho de claro-escuro, em termos cromáticos e na aproximação dos tons pretendidos. Por outro lado, em alguns alunos notaram-se erros a nível da construção da forma do rosto tendo em consideração a elaboração dos seus elementos: olhos, bocas, narizes e orelhas <sup>53</sup>.

Como referido anteriormente, grande parte dos trabalhos foi apresentado incompleto, sendo que um deles não chegou a ser entregue sequer na aula definida para esse efeito.

---

<sup>52</sup> Ver Anexo E - Resultados dos exercícios - E.4 - Módulo IV - Autorretrato/Retrato e superfície espelhada plana - Aguarela.

<sup>53</sup> De modo a melhorar a situação observada, foi criado e aplicado posteriormente o “Módulo X - Representação dos elementos do rosto - Lápis de grafite ou Lápis de cor”, enquanto trabalho de casa.



### 3.8.5. Módulo V - Autorretrato e superfície espelhada plana - Colagem

O quinto módulo teve a duração de 3 dias de aulas de 90 minutos, correspondendo a 1 semana de aulas.

O módulo teve como objetivo a representação do autorretrato através da visualização do reflexo em superfície espelhada plana e o uso da técnica da colagem com cartolina de diferentes tons de cinzento.

Foi pedido aos alunos para trazerem cartolina de 3 tons monocromáticos: um cinzento mais claro, um cinzento intermédio e um cinzento escuro ou preto. Foi também solicitado que trouxessem tesouras, tubo de cola e os restantes materiais de desenho comuns.

Na primeira parte da aula foi mostrada uma apresentação em *powerpoint*<sup>54</sup> que se subdividiu da seguinte forma: em primeiro lugar, foi apresentada uma breve história sobre a origem da técnica da colagem; em segundo lugar, abordou-se, através do processo de estruturação e simplificação, os respetivos objetivos do exercício; em terceiro lugar, com base no manual de desenho “Drawing on the Right Side of the Brain”, de Betty Edwards, explicou-se o processo do hemisfério direito do cérebro na perceção das sombras através do exemplo do autorretrato de Henry Fuseli; em quarto lugar, foram mostrados dois exemplos de serigrafias de Andy Warhol – *Mao I* e *Marilyn Monroe* – e alguns trabalhos feitos em camadas de tons monocromáticos, para exemplificar o tipo de trabalho pretendido; em quinto lugar, apresentou-se uma série de procedimentos auxiliares para a construção do exercício por etapas; em sexto lugar, apresentaram-se alguns trabalhos do artista contemporâneo Matthew Cusick, como curiosidade acerca do uso da técnica da colagem nas obras de arte da atualidade.

Na segunda parte da aula procedeu-se ao exercício prático. Os alunos trouxeram quase todos os materiais, sendo que alguns ainda foram comprar cartolinas no início da aula, com tons aproximados aos que tinham sido referidos na apresentação. Iniciaram o trabalho rapidamente, embora notando-se alguma hesitação nas primeiras colagens, pois esta era uma técnica nova para grande parte da turma e implicava um tipo de raciocínio diferente daquele a que os discentes se tinham habituado nas aulas de desenho. Porém, ao longo das aulas, foi-se notando uma compreensão cada vez mais apurada do que se pretendia no exercício e um maior à vontade com o material. A técnica pareceu ter para alguns um aspeto lúdico e divertido.

---

<sup>54</sup> Ver Anexo C - Apresentações - C.3 - Módulo V - Autorretrato e superfície espelhada plana - Colagem.

Todos os trabalhos <sup>55</sup> foram entregues completos, porém três alunos não trouxeram os mesmos no prazo de entrega que se tinha referido. Foi-lhes dada a possibilidade de entregar mais tarde, mas apenas um dos discentes entregou depois. No entanto, o conjunto de trabalhos que foi entregue revelou-se bastante positivo, os alunos conseguiram entender perfeitamente os conteúdos e as ideias que se requeriam no exercício, pois as colagens foram todas bem executadas e bem construídas atentando ao autorretrato, sendo que as proporções dos rostos estavam bem conseguidas e estes estavam muito idênticos aos respetivos modelos e autores. O conteúdo principal referente à construção do rosto em três tons monocromáticos foi muito bem entendido.

Como referido anteriormente, grande parte dos trabalhos foi entregue completo sendo que três deles não foram entregues no prazo indicado, porém deu-se a oportunidade desses alunos entregarem mais tarde, mas apenas um deles o fez.

### **3.8.6. Módulo VI - Retrato e gestualidade - Tinta-da-china**

O sexto módulo teve a duração de 1 dia, correspondendo a 1 aula de 90 minutos.

A aula teve como objetivo a representação do retrato do colega através do desenho à vista com a técnica de tinta da china e o uso de varas compridas com pincéis nas respetivas pontas pontas, para o treino da gestualidade do traço, sobre suportes de grandes dimensões e diferentes texturas.

Solicitou-se aos alunos que trouxessem para a aula tinta da china, recipientes para a água e para a tinta e pincéis de vários formatos e espessuras <sup>56</sup>. Os alunos trouxeram os materiais requeridos, embora tivessem trazido pouca variedade de pincéis, como era de se esperar, pelo que foram-lhes emprestados alguns, para que estes tivessem uma chance maior de explorar vários tipos de manchas e linhas num desenho que se pretendeu ser grande.

Na primeira parte da aula foi mostrada uma apresentação em *powerpoint* <sup>57</sup> que se subdividiu da seguinte forma: em primeiro lugar, foi apresentado o artista contemporâneo Brice Marden e umas das técnicas utilizadas por este; em segundo

---

<sup>55</sup> Ver Anexo E - Resultados dos exercícios - E.5 - Módulo V - Autorretrato e superfície espelhada plana - Colagem.

<sup>56</sup> Os restantes materiais – papel kraft, varas e fita-cola de papel – foram trazidos pela mestrandia para simplificar o processo de trabalho, pois alguns deles eram materiais mais incomuns em desenho.

<sup>57</sup> Ver Anexo C - Apresentações - C.4 - Módulo VI - Retrato e gestualidade - Tinta-da-china.

lugar, abordaram-se os conteúdos e objetivos principais do exercício; em terceiro lugar, foram mostrados dois exemplos de trabalhos – *S/ Título*, de Brice Marden, e *Pinheiros na Névoa*, de Hasegawa Tōhaku – onde se exploraram a técnica da gestualidade com tinta da china.

Na segunda parte da aula procedeu-se ao exercício prático. Após a explicação, os alunos pareceram um pouco surpresos com a proposta do exercício, pois esta era uma tarefa que nunca tinha sido abordada em desenho. Alguns alunos demoraram mais tempo a iniciar o exercício, sendo que outros começaram logo a espalhar e a prender no chão as folhas A1 de papel kraft ao longo de toda a sala, posicionando-se em frente ao colega escolhido. Inicialmente os alunos sentiram uma certa frustração ao desenhar com aqueles materiais, pois este retiravam todo o controle da precisão ao traçar. No entanto, a escolha desses materiais foi propositada, sendo que foi isso mesmo que se pretendeu: que os alunos ao invés de desenharem simplesmente com o movimento da mão e do pulso, pudessem desenhar com o movimento de todo o corpo e, assim, a partir da gestualidade, sentirem-se mais livres para errar e assumir esses erros gráficos. O exercício teve exatamente o propósito de “desbloquear” determinadas crenças e práticas no desenho nos alunos, e também permitir que estes tivessem um momento de relaxamento, diferente do que tinham tido antes em que se determinou que deviam fazer, muito concentrados, trabalhos de cariz mimético. Propôs-se à professora cooperante colocar música de fundo harmoniosa durante a tarefa e esta aceitou de bom grado. Os alunos foram desenvolvendo o traçado e, à medida que iam desenhando, notou-se que alguns estavam cada vez mais absortos nos desenhos, enquanto outros se mostravam mais divertidos ao executá-los. O exercício acabou por resultar em mais do que um desenho por aluno. Os desenhos encheram metade da sala.

Os trabalhos <sup>58</sup> tiveram bons resultados gráficos, no geral, e cumpriram os objetivos requeridos: existiu muita exploração da mancha e da linha com grande amplitude e os retratos resultaram, em quase todos os casos, em desenhos idênticos aos retratados.

Os vários desenhos feitos pelos alunos foram todos entregues.

---

<sup>58</sup> Ver Anexo E - Resultados dos exercícios - E.6 - Módulo VI - Retrato e gestualidade - Tinta-da-china.

### **3.8.7. Módulo VII - Retrato/Figura humana e espaço exterior - Esferográfica/Caneta/Marcador**

O sétimo módulo teve a duração de 2 dias, correspondendo a 2 aulas de 90 minutos.

As aulas tiveram o propósito da representação do retrato e corpo do colega por via do desenho à vista, num espaço exterior à sala de aula, com a técnica de esferográfica, canetas de várias espessuras e marcadores de diferentes dimensões de tons monocromáticos.

Foi pedido aos alunos para trazerem: um diário gráfico ou várias folhas A4 com uma base, várias canetas e marcadores pretos ou cinzentos com várias dimensões e uma esferográfica preta.

Na primeira parte da aula foi mostrada uma apresentação em *powerpoint*<sup>59</sup> que se subdividiu da seguinte forma: em primeiro lugar, explicaram-se vários métodos e estratégias de desenho que criam a ideia de profundidade e de tridimensionalidade; em segundo lugar, foram apresentados vários artistas, como Leonardo da Vinci, Van Gogh, Turner, entre outros, que tinham usado diversas técnicas de desenho, que suscitavam a ilusão de profundidade no desenho de paisagem.

Na segunda parte da aula procedeu-se ao exercício prático. Como o exercício era para ser feito no espaço exterior, toda a turma, mestranda e professora cooperante, se dirigiram para as traseiras da escola, onde se encontrava uma zona ampla com vários elementos de paisagem natural. Nesse contexto, foi referido aos alunos que escolhessem e desenhassem o retrato de um colega – a representação podia incluir o corpo humano – que englobasse também aspetos do contexto exterior da paisagem – elementos naturais e elementos industriais. Todos os alunos distribuíram ao longo do espaço e iniciaram o trabalho. A maioria dos alunos permaneceram bem comportados, embora um pequeno grupo se tenha acabado por dispersado e não ter trabalhado tanto porque, derivado à saída do contexto de sala de aula, acabavam por começar a conversar entre eles, o que derivou num trabalho não tão bem concretizado e explorado quando os dos restantes colegas.

Portanto, os trabalhos dos alunos que se encontraram mais isolados e concentrados correram muito melhor do que aqueles em que os mesmos se sentaram

---

<sup>59</sup> Ver Anexo C - Apresentações - C.5 - Módulo VII - Retrato/Figura humana e espaço exterior - Esferográfica/Caneta/Marcador.

em grupo. Em metade dos desenhos <sup>60</sup> da turma notou-se uma melhor compreensão dos conteúdos explicitados, principalmente no entendimento de estratégias gráficas que subdividiam planos de representação, dando a ilusão de profundidade no desenho.

Os vários desenhos feitos pelos alunos foram todos entregues, metade destes mais completos e outra metade mais incompletos.

### **3.8.8. Módulo VIII - Autorretrato - Fotografia/Pastel seco/Lápis de cor ou Caneta preta/Esferográfica preta ou Lápis de grafite**

O oitavo módulo teve a duração de 2 semanas correspondendo a 6 aulas de 90 minutos.

O módulo apresentou objetivos subdivididos em duas partes essenciais: na primeira parte, o aluno teria de fotografar o respetivo rosto numa superfície espelhada, artificial ou natural, em espaço urbano; na segunda parte, pretendeu-se que o discente elaborasse o autorretrato, baseado no referente fotográfico, com a técnica de pastel seco e lápis de cor. A representação da figura fotografada dividiu-se no desenvolvimento de duas técnicas diferentes, sendo a parte refletida trabalhada a lápis de cor e a parte real trabalhada a pastel seco.

Foram mostradas duas apresentações em *powerpoint* <sup>61</sup> em cada aula.

Na primeira parte, numa aula, antes de começar o módulo e para enquadrar a parte do exercício que se referiu à conceção da fotografia enquanto referente de desenho, apresentou-se uma série de exemplos de fotografias de artistas, onde existia a inserção de espelhos em contextos urbanos exteriores e em espaços interiores com superfícies refletoras planas ou deformantes. Nesse contexto mostrou-se o trabalho dos artistas e fotógrafos Lee Friedlander, André Kertész, Francesca Woodman e Anish Kapoor. Foram também mostrados alguns exemplos do dia a dia que podiam servir de referência para os alunos.

A partir dessa aula, os discentes receberam o objetivo de tirar, no mínimo, três fotografias onde existisse uma parte de reflexo com o rosto do discente e outra parte do espaço real. Alguns alunos trouxeram apenas uma fotografia, enquanto outros trouxeram mais escolha de referentes. No meio destas, selecionaram uma que estivesse

---

<sup>60</sup> Ver Anexo E - Resultados dos exercícios - E.7 - Módulo VII - Retrato/Figura humana e espaço exterior - Esferográfica/Caneta/Marcador.

<sup>61</sup> Ver Anexo C - Apresentações - C.6 - Módulo VIII - Autorretrato em contexto urbano - Fotografia/Pastel seco/Lápis de cor ou Caneta preta/Esferográfica preta ou Lápis de grafite - C.6.1. - Parte I e C.6.2 - Parte II.

mais enquadrada nos pressupostos dos exercício. Porém, existiu uma grande adesão e exploração na fotografia por parte dos alunos em geral, tendo existido uma boa variedade e qualidade de imagens antes do exercício de desenho. Assim, o recurso ao uso da fotografia no quotidiano, no exterior da sala de aula, com o intuito de servir posteriormente uma unidade de trabalho, ofereceu um maior leque de escolhas e tornou-se num fator libertador e estimulante.

Na segunda parte, numa aula após uma semana, fez-se uma segunda apresentação no contexto do mesmo módulo, no âmbito do trabalho de desenho que se pretendia desenvolver: em primeiro lugar, mostraram-se trabalhos elaborados na técnica de pastel seco dos artistas: Édouard Manet, Edgar Degas, Paula Rego e Zaria Forman <sup>62</sup>.

Após a apresentação, os alunos iniciaram o desenho, primeiro trabalharam a zona do reflexo com lápis de cor, esferográfica ou caneta, e depois desenharam a parte real do desenho com pastel seco. Foi referido que era melhor que trabalhassem com essa organização por etapas, para não sujarem tanto o desenho com pastel seco. Deixando esse material para fim, permitiria que a folha se encontrasse mais limpa e cuidada. Relativamente à parte em que se pretendia desenhar a parte real com a técnica de pastel seco, esta tinha de apresentar cores muito parecidas àquelas que se encontravam na fotografia.

Por fim, os alunos fizeram todos o trabalho muito concentrados mas a grande parte deles apenas desenvolveu melhor a zona do reflexo, deixando a parte correspondente à zona real mais incompleta. Os alunos tiveram algum receio em utilizar o novo material, o pastel seco, sendo que após uma explicação prática da mestrandia sentiram-se mais confiantes no processo de mistura da cor e aplicação da técnica. Na generalidade, os alunos aperfeiçoaram muito melhor as técnicas já conhecidas por eles, no claro-escuro, no contraste e nos valores cromáticos e monocromáticos. Parte dos alunos que desenvolveu a técnica de pastel seco conseguiu aproximar-se dos valores tonais da fotografia.

Foi-lhes dado mais uma semana para concluírem os desenhos em casa, contudo, apenas três alunos conseguiram entregar os trabalhos completos. A outra parte dos discentes fez apenas metade do trabalho, sendo que assim não se entendeu

---

<sup>62</sup> A última autora é uma artista contemporânea, que foi introduzida aos alunos por desenhar paisagens em pastel seco, em formatos de grandes dimensões, de forma muito realista e com jogos de reflexos.

se tinham ou não percebido como trabalhar com a técnica de pastel seco e elaborar os respetivos valores tonais.

Enquanto método auxiliar de enquadramento do módulo foi enviada uma ficha informativa <sup>63</sup> para os alunos terminarem os trabalhos <sup>64</sup> em casa.

### **3.8.9. Módulo IX - Autorrepresentação - Fotografia/Esferográfica/Lápis de grafite**

O nono módulo teve a duração de 3 semanas correspondendo a 9 aulas de 90 minutos.

O conjunto de exercícios sobre autorrepresentação dividiu-se em duas partes: na primeira parte, pretendeu-se que o aluno escolhesse três objetos que melhor o identificassem, que escrevesse um pequeno texto defendendo a seleção destes, que criasse uma composição com os mesmos e se fotografasse; na segunda parte, foi referido ao discente que teria de criar um registo gráfico a partir do anterior referente fotográfico com dois materiais diferentes, sendo estes grafite e esferográfica preta. A técnica de grafite foi destinada à zona refletida e a técnica de esferográfica reservada à zona real dos objetos na fotografia.

Na primeira parte da aula foi mostrada uma apresentação em *powerpoint* <sup>65</sup> que se subdividiu da seguinte forma: em primeiro lugar, abordou-se o tema da autorrepresentação com a integração de objetos tomando, como exemplo, as pinturas: “Retrato de homem com turbante vermelho”, de Jan van Eyck; “Autorretrato com cabelo cortado”, de Frida Kahlo; “Autorretrato com a orelha cortada”, de Vincent van Gogh; em segundo lugar, refletiu-se sobre a autorrepresentação conjugada com objetos com significado especial para os seus autores, como tinha sido referido nos exemplos; referiram-se os materiais que tinham de se trazer na semana posterior e explicaram-se os objetivos do exercício.

Foi referido aos alunos que estes deviam escolher três objetos com os quais se identificassem e que os trouxessem na aula seguinte acompanhados de um texto muito breve justificando essa escolha.

---

<sup>63</sup> Ver Anexo D - Fichas informativas - D.2 - Ficha II - Módulo VIII - Autorretrato em contexto urbano - Fotografia/Pastel seco/Lápis de cor ou Caneta preta/Esferográfica preta ou Lápis de grafite.

<sup>64</sup> Ver Anexo E - Resultados dos exercícios - E.8 - Módulo VIII - Autorretrato em contexto urbano - Fotografia/Pastel seco/Lápis de cor ou Caneta preta/Esferográfica preta ou Lápis de grafite.

<sup>65</sup> Ver Anexo C - Apresentações - C.7 - Módulo IX - Autorrepresentação - Fotografia/Esferográfica/Lápis de grafite - C.7.1. - Parte I, C.7.2 - Parte II e C.7.3 - Parte III.

Na aula definida, os alunos trouxeram esses três objetos e entregaram os textos. Conforme foi proposto, cada aluno pegou nos três objetos e criou uma composição ao seu gosto, em frente a um espelho plano; de seguida, fotografou os objetos e imprimiu a fotografia para servir de referente no exercício de desenho.

Quando método auxiliar de enquadramento do módulo foi enviada uma ficha informativa <sup>66</sup> aos alunos, com aspetos de contextualização e indicações práticas para a conceção do exercício.

Na parte prática todos os alunos se concentraram muito naquilo que estavam a desenvolver, existindo uma certa devoção pelos desenhos que estavam a desenvolver, muito diferente dos primeiros módulos.

Os desenhos <sup>67</sup> resultaram muito bem e foram os mais bem elaborados ao longo de toda a unidade didática.

### **3.9. Análise dos trabalhos de casa**

#### **3.9.1. Módulo X - Representação dos elementos do rosto - Lápis de grafite ou Lápis de cor**

O décimo módulo foi um trabalho de casa e teve a duração de 1 semana, correspondendo a 7 dias de trabalho de casa.

Para o enquadramento do módulo foi enviada uma ficha informativa <sup>68</sup> aos discentes.

O objetivo do módulo foi desenvolver a perícia do aluno perante uma observação mais atenta da fotografia e passagem para o desenho através de um trabalho do claro-escuro e, conseqüentemente, da construção da trama de forma mais determinada.

A ideia de trabalhar os elementos do rosto deveu-se à constatação de alguns erros gráficos em termos de perceção da volumetria dessas saliências, nos trabalhos que os alunos iam fazendo ao longo dos módulos. Na generalidade, ao longo da observação da conceção dos trabalhos, notava-se que, apesar de os alunos se encontrarem bastante atentos à questão das proporções da cabeça humana, acabavam

---

<sup>66</sup> Ver Anexo D - Fichas informativas - D.3 - Ficha III - Módulo IX - Autorrepresentação - Fotografia/Esferográfica/Lápis de grafite.

<sup>67</sup> Ver Anexo E - Resultados dos exercícios - E.9 - Módulo IX - Autorrepresentação - Fotografia/Esferográfica/Lápis de grafite.

<sup>68</sup> Ver Anexo D - Fichas informativas - D.1 - Ficha I - Módulo X - Representação dos elementos do rosto - Lápis de grafite ou Lápis de cor.



por negligenciar o tratamento e entendimento correto da forma e volumetria dos narizes, bocas, orelhas e olhos.

Esse módulo mais reduzido foi um pequeno exercício, que se trabalhou em casa, em paralelo com os restantes trabalhos dos módulos desenvolvidos em sala de aula, de maneira a corrigir esses possíveis erros futuros e a incitar a um trabalho mais regular da prática do desenho fora da escola.

Todos os alunos entregaram os trabalhos atempadamente, embora alguns destes tivessem levado para aula trabalhos como menos elementos do rosto do que outros. Porém, no geral, os resultados foram muito positivos, apresentaram vários trabalhos <sup>69</sup> com técnicas mistas – alguns com lápis de cor e grafite em simultâneo – e notou-se claramente um bom entendimento do claro-escuro, do contraste e da construção da trama.

### **3.9.2. Módulo XI - Representação de trama em quadrícula - Esferográfica/Lápis de grafite**

O décimo primeiro módulo foi um trabalho de casa e teve a duração de 1 semana correspondendo a 7 dias de trabalho de casa.

Durante uma aula foi mostrada uma parte da apresentação de um *powerpoint* <sup>70</sup>, com o objetivo de clarificar o processo da construção da trama e respetivos valores tonais.

A partir deste módulo pretendeu-se que o aluno fortalecesse o conhecimento prático da trama, perante o treino das diferentes tonalidades de cinzento dentro de uma escala de tons monocromáticos, feito através do uso de grafite de diferentes durezas na construção de uma trama inventada por ele próprio.

O módulo foi direcionado para ser trabalhado em casa, sendo que em simultâneo se desenvolveram os restantes módulos, nos quais se aprimoravam esses aspetos gráficos fora da escola.

Parte dos alunos conseguiu apresentar a grelha <sup>71</sup> preenchida corretamente.

---

<sup>69</sup> Ver Anexo E - Resultados dos exercícios - E.10 - Módulo X - Representação dos elementos do rosto - Lápis de grafite ou Lápis de cor.

<sup>70</sup> Ver Anexo C - Apresentações - C.7 - Módulo IX - Autorrepresentação - Fotografia/Esferográfica/ Lápis de grafite - C.7.2 - Parte II.

<sup>71</sup> Ver Anexo E - Resultados dos exercícios - E.11 - Módulo XI - Representação de trama em quadrícula - Esferográfica/Lápis de grafite.

### 3.10. Avaliação

A avaliação sumativa e final da unidade didática não foi concretizada pela mestrande devido a motivos de saúde. De qualquer dos modos, concretizou-se a avaliação formativa ao longo de todos os módulos, com a supervisão e acompanhamento no desenvolvimento dos trabalhos dos alunos. Nesse contexto, teve-se em conta as dificuldades e o progresso dos mesmos a nível da prática do desenho, nos diferentes exercícios propostos.

Por outro lado, existiu uma experiência de uma avaliação sumativa <sup>72</sup>, no primeiro ano de supervisão das aulas, correspondendo ao 11º ano da turma, para a qual, foi concretizada uma unidade de trabalho no âmbito da técnica de aguarela e com o tema da paisagem. Nesse contexto, existiu um momento de avaliação, tendo por base os trabalhos concluídos de duas alunas, no qual existiu um diálogo e observação dos trabalhos com a professora cooperante e de interação com os discentes.

---

<sup>72</sup> O momento de avaliação encontra-se em *Anexo I - 1.2 - Unidade de trabalho II - Técnica de aguarela*. Para além desse aspeto, encontram-se duas unidades de trabalho descritas nesse anexo, uma sobre a técnica de aguarela e outra sobre a técnica de carvão, que foram feitas no primeiro ano de supervisão da turma e antes da unidade didática que se encontra elaborada no presente relatório.

## ANÁLISE E REFLEXÃO

O presente relatório fundamentou-se nos temas do *autorretrato*, do *retrato* e da *autorrepresentação*, os quais têm grande importância no Programa de Desenho A do 12º ano. Nesse sentido, seguindo os propósitos do programa estabelecido, procurou criar-se uma unidade didática, organizada num conjunto de módulos, que correspondesse aos respetivos *objetivos, finalidades, competências, conteúdos e temas* apresentados.

Para além da prática da representação inerente à disciplina de Desenho A, esta refere a importância de um espírito crítico, que deve ser cultivado no aluno perante a sociedade que o rodeia. Sabe-se que a disciplina de desenho A tem um propósito libertador e, ao mesmo tempo, é considerada a disciplina mais flexível de todo o currículo escolar. Essa característica possibilita que uma unidade didática seja construída com maior liberdade, adaptando-se melhor ao tipo de turma em causa.

Inicialmente, mereceram atenção os problemas manifestados pelos alunos, após semestres de supervisão das aulas, compreendidos entre o 11º e o 12º ano da turma alvo. Após a observação e o diálogo com a professora cooperante, verificou-se que, embora os alunos tivessem explorado o tema do cânon da figura humana no ano antecedente, o tema do *autorretrato* ainda não tinha sido abordado, para além de este ser considerado um dos pressupostos base do Programa de Desenho A do 12º ano. Aliado a esse facto e, após um longo período de observação das aulas, detetaram-se algumas fragilidades por parte da grande maioria dos discentes. Nesse sentido, elaborou-se uma unidade didática, composta por uma série de módulos, que tentou ir ao encontro das principais dificuldades dos alunos. Por conseguinte, todo o relatório se centrou no aprender a observar atentamente o que se pretendia desenhar, neste caso, o saber observar-se a si mesmo, ou seja, compreender e desenhar o *autorretrato*, além da integração de outros temas inerentes ao mesmo.

Portanto, de acordo com Eisner (2002, p. 149), tentou criar-se uma unidade didática que se adaptasse à turma abordada, visto que, “no professional curriculum designer can know the details or specifics of individual classrooms or the needs of particular children”<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup> Tradução livre: “nenhum criador profissional de currículo pode antever os detalhes ou especificidades de aulas individuais, nem as necessidades particulares das crianças”.

Após um melhor conhecimento da turma e do entendimento dos aspectos a melhorar por parte dos alunos, delineou-se uma estratégia para os auxiliar, de forma a ultrapassarem os erros que apresentavam na prática do desenho. Essa pesquisa permitiu um melhor entendimento para a elaboração dos módulos, tendo sido essa componente investigativa uma constante ao longo de todo o relatório.

Em primeiro lugar, a investigação concretizada no primeiro capítulo, "Enquadramento Teórico", foi o ponto chave para a conceção de uma vertente conceptual da unidade didática. Nessa situação tentou-se criar uma ligação bem fundamentada com a prática do desenho. A questão do "saber ver" foi essencial na medida em que se tornou importante para uma visão crítica do que nos rodeia. O *espelho* tornou-se o fio condutor do relatório, ligando-se posteriormente ao tema do *autorretrato*, que se encontra profundamente vinculado ao programa da disciplina. Dessa forma, toda a pesquisa foi desenvolvida em torno dos temas escolhidos e enquadrada no âmbito da História de Arte.

No primeiro subcapítulo, estudou-se o espelho na arte ao longo da história: a integração do espelho em obras vinculadas ao tema da mitologia, os espelhos enquanto instrumentos de deflagração de espaço, os espelhos integrando o autorretrato e os espelhos com superfícies deformadas.

No segundo subcapítulo, abordou-se o espelho ligando-o ao estudo da cabeça humana – autorretrato e retrato – no contexto do ensino e da prática do desenho.

No terceiro subcapítulo, tratou-se a questão do excesso de imagens que existe na atualidade, analisando-se as repercussões dessa situação no ensino.

Em segundo lugar, a boa base investigativa realizada a nível dos manuais de desenho teve uma grande importância na construção dos aspectos práticos da elaboração gráfica do *autorretrato*, do *retrato* e da *autorrepresentação*. Na unidade didática, tentou criar-se um leque alargado de exploração de materiais, valorizando o gesto e a troca de experiências entre os alunos. Em cada um dos módulos, tentou integrar-se uma técnica diferente para que os alunos tomassem contato com esses processos e pudessem aperfeiçoar determinados aspectos da prática do desenho, que precisavam de ser revistos.

Esta última pesquisa, mais no âmbito do ensino do desenho, teve como propósito auxiliar os alunos nas várias fases, usando sugestões de autores de manuais de desenho. Nesse contexto, integraram-se, em alguns dos módulos, técnicas mistas para uma perspetiva mais alargada e livre dos materiais e suas possibilidades.

Por outro lado, todos os exercícios desenvolvidos em aula tiveram como objetivo promover uma melhor consciência dos diferentes sistemas de construção do desenho. Pode referir-se que a consciência é uma ferramenta essencial para a compreensão de qualquer assunto e, por conseguinte, esta é essencial para a construção do desenho. Pois, segundo Damásio, «consciência é um estado de alerta ou reconhecimento do eu e daquilo que o rodeia» (2011, p. 199), sendo que mais profundamente “a consciência é um estado mental que ocorre quando estamos acordados e que dispomos de um conhecimento privado e pessoal da nossa própria existência, numa posição relativa ao que quer que a rodeie num dado momento” (2011, p. 200). Assim, a consciência liga-se igualmente ao processo de estruturação e de criação de imagens na mente. Ter consciência da forma como se elabora um desenho, perante as diferentes estratégias, fomenta o processo de raciocínio e suscita a reflexão em relação aos meios que se devem utilizar para alcançar determinados resultados gráficos.

Percebeu-se que o desenhador principiante, ou o aluno que se encontra a aprender a desenhar, tem alguns problemas em reforçar o *contraste* na figura, de forma a dar-lhe mais visibilidade e presença. De facto, o discente costuma ter dificuldade em observar o modelo e transpor para o desenho os valores tonais correspondentes, muitas vezes devido à falta do treino e à falta de entendimento das variações cromáticas e monocromáticas entre as tonalidades. Essa situação acontece porque o aluno não executa a construção da *trama*, ou não a aplica de forma correta, fazendo com que o contraste entre os valores tonais seja menor e, conseqüentemente, o desenho não se torne tão eficaz.

Grande parte dos módulos incidiu na aplicação de valores monocromáticos para que existisse um entendimento mais objetivo do *claro-escuro* e do *contraste* no desenho. Sugeriram-se, em grande parte dos módulos, vários exercícios em que se referiu o uso obrigatório de materiais com essas características e, inclusivamente, um exercício de trabalho de casa sobre o preenchimento de uma grelha monocromática, com as técnicas de lápis de grafite e esferográfica preta, que se desenvolveu em simultâneo com um exercício de aula, com os mesmos materiais.

Por outro lado, uma parte dos módulos consistiu na aplicação de valores cromáticos, para que se propiciasse a exploração dos tons, tendo por base a mistura de cores. Nesse sentido, estabeleceu-se que, em alguns módulos, se respeitassem os tons dos modelos ou referentes.

Outra das questões principais que se tocou foi a *síntese* no desenho, como forma de fomentar uma consciência gráfica mais lúcida das formas. Este propósito esteve presente num exercício de colagem, que teve como objetivo subdividir o rosto do aluno em 3 tons diferentes, para que este conseguisse entender melhor a divisão geral entre as sombras e formas do rosto. Por outro lado, o módulo que se fundamentou no desenho da paisagem e do retrato teve como objetivo criar estratégias, de modo a que o discente entendesse como simular profundidade na representação, através da redução de informação gráfica em determinados pontos do desenho.

Outra questão também explorada em exercícios, e não menos importante, foi a ideia de criar *harmonia compositiva* integrando, em certos exercícios, um conjunto de desenhos na mesma página que, obedecendo a uma organização de elementos mais intuitiva, pode oferecer resultados mais gratificantes e inesperados.

Por fim, tendo por base a junção dos dois propósitos investigados – a componente teórica sobre os espelhos integrados nos mais diversos contextos históricos e artísticos, tal como a exploração dos manuais de desenho com exercícios específicos para treinar a consciência e atenção no desenho – aplicou-se o uso de um utensílio primordial em quase todos os módulos – O *Espelho*.

Assim, todos os exercícios tiveram o objetivo de tornar o aluno mais consciente e atento às particularidades do desenho e, dessa forma, dar-lhe mais autoconfiança ao desenhar.

Para além do objetivo principal relacionado com a questão do “saber ver”, existiram outros três objetivos, referidos anteriormente, num dos subcapítulos deste relatório: a consciência da gestão do tempo despendido para cada exercício; a experimentação de vários suportes, materiais e técnicas de desenho, de forma a que os alunos experimentassem uma diversidade de médiuns e aperfeiçoassem os já conhecidos; o conhecimento e consciência sobre artistas mais antigos e outros mais contemporâneos, considerando os propósitos teóricos (dos conceitos) aliados às técnicas (de desenho) nos respetivos processos de trabalho.

O primeiro objetivo, considerando a questão do “saber” ver no desenho, partindo do espelho enquanto ferramenta, pode referir-se que resultou bem, pois os alunos começaram a ter cada vez mais atenção e certeza naquilo que observavam e, à medida que o tempo ia passando, grande parte dos alunos revelou ter cada vez mais auto-exigência: as figuras que elaboravam tinham cada vez mais preocupação com o contraste, o entendimento das texturas dos elementos representados foi ficando

melhor, o processo de mistura das cores tornou-se mais consciente e coerente, o entendimento da forma também se processou melhor, entre outras características que foram evoluindo.

No segundo objetivo, que correspondeu à consciência da gestão do tempo por parte dos alunos, tendo por base a subdivisão da unidade didática em módulos de curta duração, notou-se que os discentes começaram a tentar fazer o trabalho de forma mais rápida mas, de facto, chegou-se à conclusão que muitos destes continuavam a entregar os trabalhos incompletos. Quando houve a percepção dessa situação, começou a alargar-se os tempos atribuídos aos exercícios e, em alguns casos, o prazo de entrega dos trabalhos. Por vezes, mesmo tendo os alunos ao dispor um prazo mais alargado para concluir o trabalho em casa, grande parte continuava a entregá-los incompletos. Com essa experiência, que não correu tão bem, entendeu-se que a planificação de unidades de trabalho nada tem a ver com a respetiva experiência em sala de aula, sendo que o tempo acaba por ser sempre pouco e torna-se muito difícil encontrar uma resolução para este problema. Possivelmente, uma forma de melhorar a situação teria sido tornar alguns módulos mais curtos e simplificados para que se acabasse tudo atempadamente. Porém, essa questão partiria também do empenho do aluno em ter uma prática recorrente do desenho fora da sala de aula, permitindo uma maior rapidez de raciocínio e agilidade ao traçar.

O terceiro objetivo, que implicava uma experimentação mais alargada dos materiais e respetivas técnicas, através de uma série de módulos organizados, cumpriu-se muito positivamente, pois os alunos tiveram a possibilidade de experimentar um pouco de cada um dos materiais – alguns pela primeira vez – num curto espaço de tempo. Integraram-se técnicas mistas em grande parte dos módulos.

No quarto objetivo, pretendeu-se apresentar um conjunto de artistas e obras, salientando as técnicas de desenho utilizadas nos respetivos processos de trabalho. A reação foi positiva, na medida em que se pôde mostrar aos alunos não apenas uma vertente prática do desenho, mas também as intenções que os originaram.

Em termos gerais, a unidade didática sobre o autorretrato foi muito positiva e proveitosa. Embora tivessem existido alguns contratemplos no período de lecionação, pode referir-se que os alunos evoluíram gradualmente desde o primeiro módulo até aos últimos módulos. O último módulo, correspondendo ao exercício de autorrepresentação, foi aquele em que todos os alunos se empenharam mais, onde todos conseguiram concluir o trabalho e no qual se notou um entendimento profundo

do claro-escuro, do contraste, da construção da trama e da forma. Esses trabalhos foram apresentados numa exposição intitulada “Semana da Educação”, promovida pela Câmara Municipal de Loures, no Pavilhão Paz e Amizade e no Baile de Finalistas na Escola Secundária da Portela <sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> Ver *Anexo F - Exposição - F.1 - “Semana da Educação”*.



## REFERÊNCIAS

- Applin, J. (2012). *Infinity Mirror Room - Phalli's Field*. London: The Mit Press.
- Arasse, D. (1996). *Le Détail: Pour une histoire rapprochée de la peinture*. Paris: Flammarion.
- Arasse, D. (2013). *Take a closer look*. New Jersey: Princeton University Press.
- Arnheim, R. (2005). *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Arruda, L. (2012). Imagens do Corpo na Academia de Belas-Artes: método de aprender o desenho. In C. A. Tavares (org.), *Representações do Corpo na Ciência e na Arte* (pp. 139-151). Lisboa: Fim de Século.
- Artaud, A. (2007). *Eu, Antonin Artaud*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Beljon, J. J. (1993). *Gramática del Arte*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and Simulation*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Bell, J. (2007). *Espelho do Mundo: Uma Nova História de Arte*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (1982). *Dicionário de Símbolos*. Lisboa: Teorema.
- Costa, J. B. D. (2003). *Noronha da Costa Revisitado 1965 - 1983*. Lisboa: Asa.
- Cury, A. (2015). *Ansiedade: Como enfrentar o mal do século*. Lisboa: Pergaminho.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência: A Construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Debord, G. (2005). *A Sociedade do Espetáculo*. Lisboa: Edições Antipáticas.
- Derrida, J. (1993). *Memoirs of the Blind: The Self-Portrait and Other Ruins*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Eco, U. (1989). *Sobre os Espelhos e Outros Ensaio*s. Lisboa: Difel.

- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. London: Yale University Press.
- França, J. A. (2004). *História de Arte em Portugal: O Modernismo*. Lisboa: Presença.
- Foucault, M. (2000). *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gombrich, E. H. (2002). *Art & Illusion: A study in the psychology of pictorial representation*. London: Phaidon.
- Goodman, N. (2006). *Linguagens da Arte: uma abordagem a uma teoria dos símbolos*. Lisboa: Gradiva.
- Hall, E. (1994). *The Arnolfini Betrothal: Medieval Marriage and the Enigma of Van Eyck's Double Portrait*. London: University of California Press.
- Hammersley, M. (2007). *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: Sage.
- Hauser, A. (1997). *O Conceito de Barroco*. Lisboa: Veja.
- Hay, L. L. (2016). *Espelho meu*. Lisboa: Pergaminho.
- Hemenway, P. (2010). *O Código Secreto: A fórmula misteriosa que governa a arte, a natureza e a ciência*. Lisboa: Evergreen.
- Hill, A. & Hill, M. M. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Sílabo.
- Holanda, F. D. (1985). *Do Tirar Polo Natural*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Huyghe, R. (1960). *A Arte e a Alma*. Lisboa: Bertrand.
- Huyghe, R. (2009). *O poder da imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Jesus, E. D. & Salomão, M. (2008). *Interações Plurais: A Comunicação e o Contemporâneo*. São Paulo: Annablume Editora.

- Kühnlenthal, M. (1990). Vision and realization in late baroque architecture. In M. Kühnlenthal (org.), *La contribution du Baroque à la pensée et à l'art européens: communications au Colloque de Queluz*. (pp. 203-214). Lisboa.
- Lapa, P. (2003). *Em Sítio Algum*. Lisboa: Museu do Chiado - Museu Nacional de Arte Contemporânea.
- Lourenço, E. (1996). *O Espelho Imaginário*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Paglia, C. (2014). *Imagens Cintilantes: uma viagem através da arte desde o Egito a Star Wars*. Rio de Janeiro: Apicuri.
- Pereira, P. (2011). *Arte Portuguesa: História Essencial*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Machado, M. D. C. (2015). *Adolescentes*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Newall, D. (2008). *Compreender a Arte: uma valiosa ajuda para a interpretar e apreciar*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ramos, J. A. (2010). *Retrato: o Desenho da Presença*. Lisboa: Campo da Comunicação.
- Rego, J. D. (2013). Manet: o revolucionário tranquilo. In I. Sabino (org.), *Com ou sem tintas: Composição, ainda?* (pp. 474-485). Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa/ Cieba.
- Roberts, J. L. (2004). *Mirror-Travels: Robert Smithson and History*. New York: History of Art of Yale University.
- Ronnberg, A. (2012). *O Livro dos Símbolos: Reflexões sobre imagens arquetípicas*. Lisboa: Taschen.
- Roy, A. & Tamen, I. (1990). *Routes du Baroque: La Contribution du Baroque à la Pensée et à l'Art européens*. Lisboa: Secretaria de Estado da Cultura.
- Seidel, L. (1993). *Jan van Eyck's Arnolfini portrait: Stories of an Icon*. New York: Cambridge University Press.

## TESES

Rego, J. D. (2013). *O peso no desenho: Percepção, Metáfora e Substância*. (Tese de doutoramento). Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Lisboa: Portugal.

Trindade, A. D. O. (2008). *Um Olhar Sobre a Perspectiva Linear em Portugal nas Pinturas de Cavalete, Tectos e Abóbadas: 1470-1816*. (Tese de doutoramento). Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Lisboa: Portugal.

## REVISTAS

Matias, P. M. (2010). O duplo espelho entre o virtual e o real: Um não-olhar de Pedro Cabrita Reis. *Estúdio*, v.1, n.2, 31-35. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

Panofsky, E. (1934). Jan van Eyck's Arnolfini Portrait. *The Burlington Magazine*, v. 64, n.372, 117-127.

Ramos, J. A. (2010). O Auto-retrato como Consciência da Duração. *Estúdio*, v.1, n.2, 131-132. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes

Reis, M. G. D. (2003). O Espelho. *Textos e Pretextos*, v.1, n.2. Lisboa: Faculdade de Letras, Centro de Estudos Comparatistas.

Sousa, A. & Calado, M. (2017) História e didáticas do retrato: do ensino artístico à prática nas escolas. *Matéria-Prima*, v.5, n.1, 52-66. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes.

## ARTIGOS

Hudson, K. (s.d.). Anish Kapoor 'Turning the World Upside Down'. *Arts: Review*.

## CATÁLOGOS

Pomar, J. (2014). *Da Cegueira dos Pintores*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Pomar, J. (2014). *Tratado dos olhos*. Lisboa: Documenta.

Rodrigues, A. (1994). *O Rosto da Máscara: Auto-representação na Arte Portuguesa*. Lisboa: Centro Cultural de Belém.

## **MANUAIS DE DESENHO**

Antonella, F. (2006). *Artists' techniques and materials*. Los Angeles: J. Paul Getty Museum.

Capon, R. (1974). *Introducing drawing techniques*. London: Batsford.

Chaet, B. (1983). *The Art of Drawing* (3ª ed.). Belmont: Wadsworth Group/Thomson Learning.

Collier, G. (1985). *Form, Space and Vision: an introduction to drawing and design*. New Jersey: Fourth edition.

Costa, J. (2005). *Desenho 11.º ano A e B: Ensino Secundário*. Lisboa: Areal.

Dantzic, C. M. (1999). *How to Draw: A Complete Guide to Techniques and Appreciation*. London: Laurence King Publishing.

Edwards, B. (1984). *Desenhando com o Lado Direito do Cérebro*. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint.

Massironi, M. (2010). *Ver pelo Desenho: aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos*. Lisboa: Edições 70.

Molina, J. J. G. (1995). *Las Lecciones del dibujo*. Madrid: Cátedra.

Smagula, H. J. (2002). *Creative Drawing* (2ª ed.). London: Laurence King Publishing.

Smith, R. (2003). *Manual Prático do Artista*. Porto: Civilização Editora.

## **REGULAMENTOS/ PROJETO EDUCATIVO/ PROGRAMA DESENHO A**

Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide. (2015a). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide: Triénio 2015-2018*. Loures. Consultado em 27 de abril de 2016 em <http://agepm.pt/cms/agrupamento/projeto-educativo>

Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide. (2015b). *Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide*. Loures. Consultado em 27 de abril de 2016 em <http://agepm.pt/cms/agrupamento/regulamentos/55-regulamento-interno-2015>

*Censos 2011: XV Recenseamento geral da população, V Recenseamento geral da habitação, Resultados Preliminares*. In: Instituto Nacional de Estatística. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I. P. 2011. Consultado em 29 de abril de 2016 em <http://censos.ine.pt>

Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo. (2006). *Carta Educativa do Município de Loures: Volume I Elementos Fundamentais*. Loures: Câmara Municipal de Loures. Consultado em 23 de abril de 2016 em [http://www.cm-loures.pt/Media/Microsite/Educacao/assets/cartaeducativa\\_volumei.pdf](http://www.cm-loures.pt/Media/Microsite/Educacao/assets/cartaeducativa_volumei.pdf)

Ramos, A (Coordenador/Autor), Barros, S. N., Queiroz, J. P.& Reis, V. (2001). *Programa de Desenho A 10º ano. Curso Científico e Humanístico de Artes Visuais*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Ramos, A (Coordenador/Autor), Barros, S. N., Queiroz, J. P.& Reis, V. (2002). *Programa de Desenho A 11 e 12º anos. Curso Científico e Humanístico de Artes Visuais*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

## WEBGRAFIA

Cury, A. (s.d.). *Nunca tivemos uma geração tão triste*. Consultado em <http://www.portalraizes.com/nunca-tivemos-uma-geracao-tao-triste/>

Kusama, Y. (s.d.). *Biography*. Consultado em <http://www.yayoi-kusama.jp/e/biography/index.html>

Kusama, Y. (s.d.). *Infinity Mirror Rooms*. Consultado em <https://hirshhorn.si.edu/kusama/yayoi-kusama/>

Paglia, C. (2015, junho 1). *O impacto do ensino da arte (ou da falta dele) na percepção do mundo*. Consultado em <http://www.fronteiras.com/artigos/o-impacto-do-ensino-da-arte-ou-da-falta-dele-na-percepcao-do-mundo>

## **VÍDEOGRAFIA**

Kapoor, A. (San Gimignano: Galleria Continua). (2015, junho 17). *ANISH KAPOOR “Descension” solo show*. [Ficheiro de vídeo]. Consultado em <https://www.youtube.com/watch?v=x7sx0zsUjP4>





